



EL DESARROLLO DE LA
EXPRESION ESCRITA EN
LOS LIBROS DE TEXTO
GRATUITOS. 1982.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

presentan:

María C. Ruiz de Chávez Medina

Leticia Guerra Jiménez, y

Susana Chapela Preciado

D E D I C A T O R I A

A NUESTROS PADRES

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Iván Escalante Herrera por su atención en la asesoría de esta tesis.

Al Maestro Miguel Ángel Vargas por su impulso en el diseño del proyecto de esta tesis.

A todos nuestros maestros de carrera.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.

PRIMERA PARTE:

La posibilidad de escritura en los libros de Español.

1.	El marco de la Reforma Educativa y la propuesta del Area de Español.	
1.1.	Los libros de texto gratuitos y el plan de estudios de educación básica.	4
1.2.	Lineamientos políticos y metas educativas de la Reforma de 1972.	9
1.3.	La propuesta para el desarrollo de la expresión escrita en los libros de Español	10
1.4.	Instrumento para el análisis de los elementos de expresión escrita.	13
2.	Resultados del análisis de las actividades de escritura.	25
3.	Explicación del modelo para el análisis de las actividades de escritura en el Area de Español y comentario sobre los resultados y globales obtenidos.	
3.1.	Condiciones de producción.	28
3.2.	Acción del sujeto.	37
3.3.	Magnitud del texto.	39
3.4.	Elementos formativos.	40
3.5.	Escritos escolares.	41
3.6.	Finalidad del escrito.	42
4.	Análisis de las características que presentan las actividades de escritura en los libros de texto.	
4.1.	Estructura.	44
4.2.	Lecturas.	46

4.3. Actividad del alumno.....	48
a).- Identificación y copia.	
b).- Sugerencia y "espontaneidad".	
c).- Inferencia y "aprendizaje".	
d).- Acciones propias de la producción de textos.	
e).- Textos por incorporación	
4.4. La redacción de escritos: características y requerimientos.	59
4.5. La expresión escrita como aspecto del programa de Español.	66
4.6. La expresión escrita derivada del aspecto de lectura.	69
4.7. Escritos escolares que se requieren en los planes de estudio de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.	70

SEGUNDA PARTE:

La posibilidad de aprendizaje de la expresión
escrita en los libros de texto.

1. La reforma Educativa y algunos modelos pedagógicos.	73
2. Conceptualización del aprendizaje en la teoría psicogenética	78
3. Conceptualización del lenguaje en la teoría psicogenética.	82
4. Conceptualización de la expresión escrita.	85
4.1. Diferenciación entre lengua oral y lengua escrita.	
4.2. La construcción de significado en los componentes de la lengua.	
4.3. Consideraciones generales para la ense- ñanza de la expresión escrita.	
5. Evaluación de la propuesta oficial para el desarrollo de la expresión escrita.	92

CONSIDERACIONES FINALES	95
-------------------------------	----

B I B L I O G R A F I A	104
-------------------------------	-----

INTRODUCCION.

El presente trabajo surge de la necesidad de hacer explícita la estructura del actual currículo de educación básica. Como se sabe, está compuesto por ocho áreas de las cuales sólo cuatro cuentan con libros de texto gratuitos como materiales didácticos de apoyo.

Quizá la primera preocupación frente a este problema es la que se refiere a la propuesta de los contenidos programáticos y su seguimiento por área, pues tal conocimiento es una condición necesaria para cada maestro, relativa tanto al manejo de requisitos como el de evaluación. Es un hecho que no existe una claridad suficiente respecto a esta estructura en el medio magisterial, como también, el que cada área ha surgido en forma independiente y sin conexión con las demás, y que hasta la fecha, no se ha producido un esfuerzo sistemático para procurar la interrelación o integración de esos contenidos dejando tal problema sujeto a la eventualidad de la práctica cotidiana y particular de cada maestro, solución que -salvo algunas aproximaciones en investigaciones de campo-, escapa al conocimiento y a la reflexión.

En consideración a una posible interrelación de los contenidos temáticos de las áreas de educación básica es que surge la idea de este trabajo.

Desde una perspectiva pragmática, la enseñanza consiste en obtener acrecentamientos cognitivos que se manifiestan en desempeños y productos determinados; para la realización de esto último es necesaria también, la adquisición de ciertos medios o instrumentos como lo es el pensamiento lógico-matemático y el manejo de diversas formas y usos de la expresión oral y escrita. En tanto que estas habilidades precisan de su elemental desarrollo y además, constituyen un prerrequisito de la educación media básica, la escuela primaria debe atender, de modo prioritario, al desarrollo en el alumno de estas funciones instrumentales o, dicho en términos del discurso de la SEP, debe hacer que el alumno aprenda a aprender, capacitarlo para que él mismo se convierta en el agente de su propio conocimiento y desarrollo.

El uso del lenguaje es un factor de evolución decisivo, tanto en el plano de las sociedades como en el de los individuos; en el primer caso constituye una herencia histórico-cultural que es resultado y, a un tiempo, dispositivo de desarrollo para múltiples movimientos y conformaciones sociales. En cuanto al individuo, las investigaciones psicogenéticas han demostrado que el lenguaje no es ni el origen ni el motor del desarrollo intelectual, sin embargo, el mismo Piaget afirma como una condición necesaria el uso del lenguaje para el desarrollo de las operaciones formales y, aunque no han sido definidas con claridad las correspondencias entre el pensamiento lógico y el lenguaje a lo largo de todo el desarrollo y formación intelectuales, resulta innegable su importancia. En el marco social este aprendizaje adquiere dimensiones prioritarias. En este sentido, Hurtado afirma lo siguiente:

"... no me cabe duda de que en muchos casos, el hecho de no manejar las representaciones elementales del lenguaje, va a ir acompañada de la dependencia y de la pobreza. Los factores compensatorios, como la belleza física, la violencia, o la astucia pueden reemplazar seguramente las limitaciones verbales, y eso sería el resultado obvio de una encuesta en cualquier sociedad. Pero no sería ocioso formular la pregunta al revés: en qué medida, parte del estancamiento social, de la segregación, de la violencia, del autoritarismo y de la frustración familiar de las clases marginadas no está también influida por las limitaciones con que un hombre o una mujer se expresan."(1)

La enseñanza del Español en México parte de la necesidad de cubrir una carencia extrema dado que, a principios de siglo, sólo una mínima parte de la población era alfabetizada. En la época del porfiriato Justo Sierra, Julio Zárate y Leonardo Fortunio elaboran un plan de estudios para primaria que instituye la enseñanza de la lengua nacional en rechazo de la "gramática castellana".

Después de la Revolución, Vasconcelos realiza una labor nacional de alfabetización a través de las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, que obedecían a un proyecto de engrandecimiento nacional dentro del cual, no se editó gramática alguna y la enseñanza de la lengua se sostenía mediante el ejercicio de las buenas lecturas, lo que suponía también el inicio de una formación cultural para la población mexicana.

(1) HURTADO, A. Teoría lingüística y adquisición del lenguaje. México, SEP -OEA, DGEE, 1982, p. 68

En el auge de la escuela rural y la llamada educación socialista, el propósito - según declaraba Bassols - era tratar de modificar los sistemas de producción, distribución y consumo de la riqueza, por ello tampoco hubo gramáticas y el desarrollo de la expresión adquirió un carácter de práctica política, conducente a implementar la participación del pueblo en organizaciones de labor colectivista.

Los programas de la SEP de 1957 consideran el estudio de la lengua como una materia instrumental y, en los primeros libros de texto gratuito, los temas de gramática ascienden a las cantidades siguientes según análisis de la Profra: Elena Orozco:

Año escolar	20	30	40	50	60
Ejercicios de gramática	3	29	27	53	66

, por lo que afirma:

"... para el aprendizaje de la Lengua Nacional, a pesar de la evolución de los conceptos pedagógicos acerca del lenguaje cuyo carácter dinámico, creador, se reconoce, así como la seguridad de que se aprende a usarla correctamente sólo viviéndola, leyendo, expresándose, practicando sus aspectos estéticos, etc., la gramática mantiene su señorío y absorbe la atención y el tiempo disponible." (2)

Con la Reforma Educativa de 1972 se elabora una propuesta para el aprendizaje de la lengua, que parte del método lingüístico del análisis estructural, con la intención de alcanzar los grandes objetivos de eficiencia en el uso instrumental de la lengua y la autonomía e independencia en el desarrollo escolar del sujeto. De acuerdo con los autores de estos nuevos libros el propósito educativo reside en hacer del niño un "pequeño lingüista," con lo que se produce una gran confusión en el medio escolar respecto al aprendizaje de la lengua, ya que los contenidos curriculares no distinguen entre el saber usar la lengua y el saber acerca de la lengua. Los maestros de primaria, probablemente impelidos por los contenidos curriculares, dedican grandes esfuerzos para que los niños adquieran conocimientos gramaticales y de análisis lingüístico, y pareciera que, con ello, puede esperarse en el niño un mayor desempeño en el uso de la expresión, lo que requiere de una orientación didáctica distinta y la realización de una práctica continua y sistematizada.

(2) OROZCO S., E. "La enseñanza del Español en la educación básica. ¿Qué se está enseñando? ¿Cómo se está enseñando?." En Currículum para el año 2000, MEMORIAS, México, UPN. (en prensa)

Nuestro estudio no se orientará hacia la valoración de los textos que se ofrecen en los libros de Español -si sus contenidos son formativos y favorecen la conformación de nuestra identidad nacional-, tampoco considerará la cantidad de ejercicios dedicados al estudio de la lingüística estructural que, en opinión de la Profra. Orozco constituye una nueva gramática; solamente nos abocamos a la evaluación del aspecto de expresión escrita.

Este pequeño apartado es importante porque consiste en la elaboración de productos escritos que son determinados cuantitativa y cualitativamente por las condiciones curriculares: no ocurre así con la expresión oral cuya producción, más libre o más restringida, está determinada por la práctica escolar -regida por factores institucionales y de relación intergrupala. Por otra parte, dado que la expresión escrita supone grados de elaboración más complicados que la expresión oral, su evaluación constituye un indicador sintomático para la consideración de la actual propuesta educativa de la SEP para el nivel básico.

El análisis considera todos y cada uno de los requerimientos de escritura que se presentan en el currículo y en el libro de ejercicios de la SEP; no se limita al aspecto "Expresión oral y expresión escrita" porque los ejercicios de redacción frecuentemente aparecen en los apartados de "Lectura" e "Iniciación a la literatura" y también, porque cualquier acto de escritura propuesto conlleva condiciones y requerimientos recurrentes que deben ser valorados.

En el estudio se excluye la revisión analítica de los libros de texto de primero y segundo grado, ya que pertenecen a una programación modular de integración por áreas cognoscitivas y porque están dedicados, en la parte de Español, al aprendizaje del sistema de correspondencia grafo-fonética de lecto-escritura.

La elección específica del problema de la expresión escrita obedece además, a la particular inquietud de confrontar el planteamiento psicogenético sobre el aprendizaje y los resultados de las investigaciones sobre adquisición del lenguaje, con los ejercicios de escritura que se proponen en los libros de texto de Español. Por ello, este trabajo supone, en primer término, la descripción analítica de ese conjunto de ejercicios de escritura y, en un segundo momento, su consideración respecto a la mencionada teoría de aprendizaje.

Es evidente que en la elaboración de los libros de texto no se estableció correspondencia con ninguna teoría psicológica ni corriente pedagógica, por ello, su confrontación con los planteamientos psicogenéticos no debe considerarse como una evaluación

al interior mismo del sistema curricular, sino como un ejercicio académico que toma un espacio legítimo en la reflexión global sobre los actuales problemas de la educación en México.

Por otra parte, las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición de la lengua escrita, aunque proporcionan informaciones reveladoras respecto a la acción del sujeto en el proceso de asimilación del sistema grafo-fonético e, inclusive, han elaborado ya una propuesta psicopedagógica para esta etapa de aprendizaje, no alcanzan todavía a explicitar el proceso posterior en el desarrollo de la producción de estructuras textuales. Por ello, tampoco es posible manejar el análisis de los libros de texto en función de una contrapropuesta o alternativa posible.

Si el cuestionamiento aquí abierto sobre los recursos didácticos de la escuela primaria llega a colocarnos ante una situación carente de respuesta inmediata, debe ser precisamente por ello que mantiene su validez, debido a que, el generar un cambio dentro del sistema educativo es un imperativo que deben llevar a cabo los sujetos directamente involucrados en él; con lo que se requiere, primero, el tomar conciencia de las actuales fallas y carencias del programa educativo vigente.

PRIMERA PARTE

LA POSIBILIDAD DE ESCRITURA EN LOS
LIBROS DE ESPAÑOL.

1. EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y LA PROPUESTA DEL AREA DE ESPAÑOL.

1.1. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION BASICA.

Los libros de texto gratuitos, que comenzaron a editarse en 1960, mantienen un proceso de homogeneización de los contenidos y criterios de la educación básica a nivel nacional.

En el Area de Español, los libros de ejercicios correspondientes a la Reforma Educativa de 1972, constituyen la vía natural hacia las metas de enseñanza propuestas por la S.E.P., debido a que en ellos se expresa la elección de los medios, materiales y procedimientos del conjunto de actividades didácticas específicas que se plantean en la programación curricular. Este es un primer punto de suma importancia: el plan de estudios de la SEP para la educación básica se convierte, de la abierta magnitud armonizante de sus objetivos generales, al mero seguimiento, hoja por hoja y actividad por actividad, de un libro de ejercicios. Las salvedades, es decir, los objetivos programáticos que no tienen una correspondencia directa con alguna actividad propuesta en el libro de ejercicios son, siempre, un simple refuerzo, la repetición de una mecánica de ejercitación ya realizada.

La consecuencia inmediata de este hecho es la fijación y constreñimiento, tanto de las expectativas de alumnos y padres de familia, como de los planes y proyectos didácticos de los maestros, no sólo a una estructura de contenidos y a una secuencia temática, sino que también, se produce la adopción de determinados enfoques y formas concretas en que tales conocimientos deben ser presentados. (3)

Probablemente, la subordinación del currículo a la propuesta de un libro de ejercicios, constituya la reacción inversa que se produce, en la política de la SEP, después de haber vivido la des

(3) Vid. ROCKWELL, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y debates. Mexico, DIE/ Cinvestav/INP, 1986, p. 18-19

vinculación de los libros de texto en 1960 con los planes y programas de ese mismo año, dicotomía que prevaleció hasta la llegada de la Reforma Educativa, y que tuvo su origen en que la elaboración de los libros se efectuó de acuerdo con los programas de 1957. Este antecedente no justifica, sin embargo, el sometimiento del plan de estudios a uno de sus materiales didácticos, hecho que tiende a reducir la acción del maestro a la de un aplicador de ejercicios, de actividades ya estructuradas en una mecánica programática de realización y de evaluación.

1.2. LINEAMIENTOS POLITICOS Y METAS EDUCATIVAS DE LA REFORMA DE 1972.

La Reforma Educativa de 1972 es una propuesta que pretende solucionar las grandes deficiencias del sistema educativo y aún más, la liberación del ambiente político del país; entre otras cosas, se propone que la educación deje de ser selectiva, se funde en el diálogo y que el abordaje de los contenidos y adquisición de conocimientos, en consonancia con los requerimientos empresariales e industriales, promuevan la movilidad social. Es por ello que se plantea una Reforma sustancial a los contenidos y métodos educativos, sin vincular este proceso con la política educativa del régimen anterior. (4)

Esta Reforma que se inició como una consulta de carácter nacional, pero no definió nunca, con precisión, ni sus objetivos, ni sus metas y programas. "La reforma se presentó como un proceso permanente que buscaba dinamizar la educación nacional y proyectarla sobre las necesarias transformaciones de la sociedad mexicana. Esto no obstante (...) puede ser estudiado a posteriori como expresión de un pensamiento orgánico." (5) A continuación exponemos las ideas rectoras (en política educativa), que definen el sentido de estos cambios, en cuanto a los aspectos que nos ocupan: libros de texto, papeles de maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ese concepto.

"La educación que reclama la sociedad del mañana, está obligada a modificar el modelo académico tradicional para que al mismo tiempo que permita la formación de hábitos para el desarrollo de la personalidad, induzca en

(4) Vid. LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Nueva Imagen, 1980 pp. 59 y ss

(5) Idem. p.66

el educando una conciencia social y haga efectivo el -- ideal de que cada individuo se convierta en el agente -- de su propio desenvolvimiento."

El sistema educativo "reconoce una mayor significación a la función educativa del maestro, encargado no sólo -- de transmitir conocimientos, sino también de promover y coordinar un proceso educativo flexible y adaptable a -- los cambios, apto para actualizarse"

"Los libros de texto gratuitos (...) despiertan una disposición activa en los educandos frente al aprendizaje"

"El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el principio de autoridad moral, producto de una relación donde maestro y alumno comparten una experiencia integrada de su personalidad para aprender a aprender. Conocimiento y acción, tradición e innovación quedan integrados en todo momento."

En cuanto a la Ley Federal de Educación, se establecen las siguientes finalidades:

- ART.5
- I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas;
 - X. Vigorizar los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad;
 - XI. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura.

ART. 20. El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que éste logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador.

ART. 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo (...)

ART. 22. Los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad.

En cuanto a los planes y programas de estudio, la Ley determina lo siguiente:

ART. 44. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad (...) desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo (...)

ART. 45. El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando:

- I. Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción;
- II. Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la educación;
- III. Adquiera visión de lo general y de lo particular;
- IV. Ejercite la reflexión crítica;
- V. Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos;
- VI. Se capacite para el trabajo socialmente útil. (7)

Según expone Latapí, "la función académica del sistema educativo fue redefinida de acuerdo con un concepto de enseñanza-aprendizaje que sirvió de base para la reforma de los planes y programas de los diversos niveles del sistema. Aunque la SEP nunca optó por una teoría del aprendizaje en sentido estricto ni se vinculó con alguna de las corrientes psicológicas hoy en boga, sí mantuvo y aplicó hasta donde le fue posible este concepto básico del proceso de aprendizaje." (8)

Las características principales de los textos fundamentales de la política educativa se puntúan a continuación:

- = participación activa del educando.
- = el educador es promotor, coordinador y agente directo de un proceso flexible.
- = énfasis en la capacidad para aprender por sí mismo, el trabajo en grupo y el diálogo.
- = vinculación de la educación con la comunidad.

(7) Ley Federal de Educación, México, Diario Oficial, 1973.

(8) Latapí, op. cit. p. 72

1.3. LA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ESCRITA EN LOS LIBROS DE ESPAÑOL.

Ahora bien, de la perspectiva normativa de la política educativa nacional, es necesario, antes de llegar a la realidad de los libros de texto gratuitos del Area de Español, considerar los fundamentos teóricos, las directrices, lineamientos y orientaciones con que los autores de estos libros organizan la estructura de los contenidos y ofrecen guías para los maestros.

La Reforma Educativa de 1972 se realizó en tres etapas: en el primer año se elaboraron los libros para primero y tercer grado, con lo que se afectaba a tres grados de la población escolar y a partir de ellos se completaba el seguimiento del cambio educativo; el segundo año se realizaron los libros de 2º y 4º grados y, finalmente, los libros de 5º y 6º para dar el egreso a las primeras generaciones de la Reforma en Educación Básica.

Para el Area de Español se editaron tres libros: el de ejercicios para el alumno, el de lecturas para el alumno y el libro del maestro. Este último, conocido en el medio magisterial como "auxiliar didáctico" contiene los criterios teóricos generales con los que se cambia la orientación en la enseñanza del lenguaje: de una posición de gramática tradicional a una fundamentación analítica de lingüística estructural; además, se presenta una guía del trabajo cotidiano para el maestro, con enfoques específicos para cada uno de los cinco aspectos que integran el Area de Español. Sin embargo, aunque los criterios generales de la lingüística estructural pudieran haberse ofrecido los mismos para los seis años de primaria, no es lógico que se proceda con tal indiferenciación en los aspectos propios del Español ya que estos suponen niveles de desarrollo distintos para cada año escolar y, salvo detalles particulares, se ofrece la misma orientación didáctica y metodológica para los seis años. De cualquier manera, estos libros se consideran como la exposición única y puntualizada, de reconocimiento oficial, sobre la estructura teórica, didáctica y metodológica de la enseñanza del Español en la Reforma Educativa.

A continuación presentamos los lineamientos más relevantes que este Libro del maestro nos ofrece, desde la perspectiva de la expresión escrita:

Ante todo, y a partir de una consideración global sobre las deficiencias del sistema educativo en general, se propone lo siguiente:

"Una de las grandes metas de la educación en México debe ser, la de desarrollar en los alumnos la habilidad de hablar y escribir de manera clara y precisa, lo cual equivale a desarrollar en ellos la claridad y precisión del pensamiento." (9)

Hablar y escribir, habilidades preeminentes, estrechamente ligadas a las funciones intelectivas, deben tener un desarrollo normal con el propio crecimiento del niño, cuya consideración y atención debe darse desde el primer año de primaria. (10) En este sentido se propone el lenguaje como "cimiento de la educación" y también como "condición de aprendizaje" y, más adelante se especifica:

"El lenguaje no es sólo un vehículo que permite el intercambio intelectual en todas sus manifestaciones (...) es un instrumento del pensamiento (...) es una técnica - para organizar las percepciones, para dirigir el comportamiento, para comprender el mundo y actuar en él" (11)

Sin embargo, este aspecto operativo e instrumental del lenguaje, cuya importancia no discutimos, lejos de recibir una atención detallada en cada uno de sus aspectos parece evanescerse ante la consideración general, desde el punto de vista de la lingüística estructural, de que es la práctica de la lengua el medio de desarrollo y superación de fallas en las habilidades del hablar y escribir, dado que se trata de una función natural del ser humano.

"El movimiento se demuestra andando, y la lengua se - - aprende hablando, escribiendo, leyendo." (12)

Práctica constante y práctica libre son las directrices fundamentales:

El maestro "por una parte debe dejar que sus alumnos se expresen lo más posible y con toda libertad, que hablen con él y hablen entre ellos, que escriban mucho y lean a menudo. Por otra, debe guiarlos, ayudarles a encontrar la palabra justa y la construcción precisa, no dejar que piensen las cosas a medias, enseñarles a 'apretar las tuercas' al pensamiento y a la lengua." (13)

(9) SEP, Español. Tercer grado. Libro de maestro, México, 1972, p.10

(10) Vid. Id.

(11) Idem. p. 46

(12) Idem. p. 16

(13) Idem. p. 17

Así, este asunto, meta de la educación en México, vuelve a quedar circunscrito a la ejercitación cotidiana que ha tenido y seguirá teniendo lugar con y sin reformas o revoluciones educativas; y, la responsabilidad de su cabal desarrollo recae, más allá de la programación curricular, sobre el acierto intuitivo y oportuno que pueda alcanzar cada profesor. (14)

Ante este panorama, es necesario aclarar que no es posible sostener, desde ningún punto de vista, que el lenguaje constituya una función natural; se trata de una creación social, eminentemente cultural, que obedece a una diversidad de reglas y convenciones, algunas explícitas y otras no, algunas relativamente fijas, otras variables. (15)

Ahora bien, la adquisición de la lengua en el individuo corre más o menos pareja con su proceso de socialización y, en este sentido, - puede tenerse por natural que la práctica y la ejercitación continuas produzcan la expresión correcta, (16) sólo que en este caso, resta saber si tal socialización incluye el cumplimiento con los requerimientos escolares, porque los lingüistas tienen razones para distinguir diversos usos lingüísticos de acuerdo con determinados grupos o etnias sociales y, para cada caso conceden un uso o "corrección" distinta.

Se trata entonces de reconocer que la escuela tiene requerimientos específicos y puntualizados sobre el uso de la lengua aún desde los primeros grados de Educación Básica, y que, el "dejar que el lenguaje crezca, se enriquezca, se flexibilice, se haga apta para decirlo todo..." (17) es un proceso que, necesariamente debe cumplir con objetivos determinados y que se expresan de la siguiente manera dentro de la programación curricular en el aspecto de la expresión oral y escrita:

TERCER GRADO

- Que el niño sea capaz de "expresar con precisión y claridad sus observaciones, comparaciones, clasificaciones, resúmenes, interpretaciones, críticas, suposiciones, conclusiones, proyectos..." (18)

(14) La atención que merece el aspecto de la expresión oral y escrita dentro del currículo de educación básica se reduce al 15% en 4º y 5º grados y al 7.6% en 6º. Ver esta tesis p.67

(15) Vid. Hurtado, *op. cit.* pp. 75 - 94.

(16) Vid. SEP, *op. cit.* p. 17

(17) *Id.*

(18) *Idem.* p. 47

- Que el niño sea capaz de expresar oralmente y por escrito experiencias personales, suposiciones, relaciones inferencias, opiniones fundamentadas y también, el contenido de textos. Que sepa hacer descripciones, narraciones, cuestionarios, cartas, recados, anotaciones, resúmenes y noticias. (19)

CUARTO GRADO

- Que el alumno comuniqué con claridad sus vivencias, describa seres, objetos, actividades y fenómenos; exprese semejanzas, diferencias, suposiciones, explicaciones; relate secuencias y concluya historias; plantee problemas con antecedentes y soluciones; proyecte y realice actividades; redacte informes, historias, composiciones, viajes, diarios, cartas, telegramas. (20)
- Que el niño sea capaz de expresar oralmente y por escrito experiencias y percepciones personales. Que sepa hacer descripciones de personas, paisajes, juegos e ilustraciones, situaciones reales o imaginarias, narrar historias, viajes y proyectos; realizar entrevistas e informes de investigación. (21)

QUINTO GRADO

- Que el alumno describa con claridad los seres, los objetos y fenómenos del mundo que le rodea; exprese con precisión semejanzas, diferencias, suposiciones, explicaciones; comente, compare, interprete y discuta un texto; distinga una secuencia y la relate; infiera la conclusión de una historia y prediga las consecuencias de una acción; plantee problemas y busque antecedentes y soluciones; elabore proyectos de actividades

(19) SEP, Libro para el maestro, tercer grado. México, 1982, pp. 29,32,39, 43,47,51 y 55.

(20) SEP, Español, cuarto grado. Libro del maestro, México, 1974, pp.21 y 22.

(21) SEP, Libro del maestro, cuarto grado. México, 1982, pp. 28,32,40,44,48 y 52.

y las realice; redacte descripciones, informes, historias, composiciones, viajes, cartas, telegramas; organice y recuerde información. (22)

- Que el alumno exprese oralmente y por escrito sus experiencias, sus ideas; que explique relaciones lógicas entre palabras; que interprete refranes; que describa lugares, animales y flores; que relate historias, elabore informes de investigación y escriba cartas. (23)

SEXTO GRADO

- Que el alumno exprese vivencias y desarrolle su observación y espíritu crítico; que comente, compare, interprete, analice y discuta textos y dibujos; que distinga matices del lenguaje; que concluya historias, plantee problemas y busque soluciones; que maneje la técnica del relato; que converse, dialogue, discuta y debata. (24)
- Que el alumno sea capaz de comentar e interpretar textos, opinar y discutir sobre problemas sociales y anuncios publicitarios; distinguir entre expresiones informativas y las que no lo son; describir lugares, narrar situaciones reales e imaginarias, elaborar informes y fichas de estudios. (25)

Es evidente que estos objetivos no presentan indicadores sobre niveles de desarrollo del alumno y que, desde el tercer grado parecen estar perfilando el desempeño esperado de un muchacho de preparatoria o universidad. Es posible que estos objetivos sean la expresión magnificada de actividades simples, dado que la Reforma Educativa elaboró primero los libros de ejercicios y, en función de ellos, redactó luego la programación del plan de estudios, pero como quiera que sea y desde un punto de vista de evaluación sistémica, debemos considerar estos objetivos como los requerimientos oficiales para el alumno de educación básica.

(22) SEP, Español, quinto grado. Libro del maestro, México, 1972, pp.20-22

(23) SEP, Libro del maestro, quinto grado. México, 1982, pp.28,32,39,44,48 y 57.

(24) SEP, Español, Sexto grado. Libro del maestro. México 1974, p.20

(25) SEP, Libro del maestro, sexto grado. México 1982,, pp.22,28,32,41,46 y

Una vez determinados y ya conocidos los objetivos programáticos en el aspecto de expresión oral y escrita del Área de Español cabe preguntarse: ¿cómo se concibe el proceso que debe seguir el alumno para obtenerlos? ¿qué metodología se propone al maestro? ¿cuáles son las características de las actividades diseñadas?

En primer lugar, los autores de los libros y programas proponen que "el cultivo de la lectura es el cimiento del aprendizaje de la lengua" (26) con lo que se pierde mucha "naturalidad" en la adquisición de este aspecto del desarrollo humano, y más, si consideramos que en este mismo programa se establece el aprendizaje de dos tipos de lectura: básica y de estudio, cada una de las cuales requiere el cumplimiento de objetivos y el desempeño de habilidades y actitudes específicas. A continuación ofrecemos un resumen de este panorama:

LECTURA BÁSICA, supone tres tipos distintos:

- a) **Lectura literal:** implica la comprensión suficiente para referir con las propias palabras una lectura.
- b) **Lectura de interpretación:** implica sentir las relaciones de una lectura, hacer generalizaciones, sacar conclusiones, captar el propósito del autor.
- c) **Lectura de crítica:** consiste en examinar objetivamente los materiales escritos, analizarlos y dar sobre ellos un juicio.

LECTURA DE ESTUDIO: consiste en desarrollar la habilidad necesaria para poder usar la lectura como un instrumento de aprendizaje y comprende los siguientes aspectos:

- Localización de datos en un escrito.
- Consulta de enciclopedias, manejo de índices y fichas bibliográficas.
- Selección de información y su registro en notas, apuntes, resúmenes, cuadros sinópticos, gráficas, etc.
- Seguimiento de órdenes escritas.
- Observación de secuencia de detalles en un problema. (27)

De esta propuesta, podemos desprender, a simple vista, que un aprendizaje de lectura, así considerada, no es sólo cimiento en el sentido de "punto de partida" en el desarrollo de la lengua, es mucho más, puesto que establece correspondencias con es-

(26) SEP, Español, Tercer año. Libro del maestro, p. 31

(27) Idem. pp. 122-131.

estructuras de pensamiento lógico-formales y, por otra parte, tal aprendizaje requiere también su complemento en la elaboración de textos, cuyo proceso de realización no se hace explícito porque este aspecto sólo se considera como "lectura".

En segundo lugar, y una vez afirmada la necesidad de despertar en el niño el placer de la lectura, los autores de los libros y programas afirman, desde su perspectiva lingüista, que la redacción debe concebirse como continuación de la expresión oral, la cual tiene dos facetas: "por una parte, se trata de dejar libre curso a las ideas y vivencias de los pequeños (...) por el otro, se trata de afinar ese instrumento que ya poseen, de hacerlo cada vez más capaz de dar forma verbal a ideas y experiencias cada vez más complejas.." por ello, "la escritura debe ser espontánea, libre, sin trabas artificiales, así paulatinamente mejorará la forma de escribir" y el criterio de corrección parece ser indefectible: "señalar únicamente las faltas más sobresalientes al principio y aumentar exigencias a medida que se registran progresos" (28)

Este proceso, aparentemente lógico, resulta demasiado global, evade el planteamiento de los problemas que aquejan, no sólo los niveles básico y medio de la educación nacional, sino aún los niveles superiores, residencia del medio magisterial y universitario. Obtener un buen desarrollo de la expresión oral y escrita de una manera espontánea y libre, sin atender a requerimientos formales, es un planteamiento válido si el objetivo se reduce a conseguir la redacción de diarios íntimos, cartas, recados y algunas otras cosas más; sin embargo, el simple apunte o toma de notas debe cumplir con requerimientos específicos y ubicarse en una secuencia estructurante denominada "manejo de información".

1.4. INSTRUMENTO PARA EL ANALISIS DE LOS ELEMENTOS DE EXPRESION ESCRITA.

Conocida es la lista de trabajos escolares cuya relación no puede obtenerse de un modo libre y paulatino, sino que requiere de procedimientos operativos; nos referimos al resumen, síntesis, esquemas, registro de observaciones, descripciones objetivas y de secuencias, planteamiento de ideas, fundamentación, argumentación conclusiones, etc. Este aspecto instrumental de la expresión escrita se inscribe de lleno en la línea de demanda y requerimientos del plan de estudios de educación básica y, a excepción del

(28) Idem. pp. 46, 47, 49 y 50

resumen y la ficha bibliográfica (29), permanece ausente no sólo de la programación dirigida al alumno, sino también de la parte metodológica que se ofrece como apoyo al maestro en los libros dirigidos a él.

Ahora bien, si la propuesta metodológica de la SEP se reduce a la práctica libre, continua, y a una corrección paulatina que no se funda en una escala explícita de los grados de adquisición de diferentes aspectos del lenguaje y que tampoco expresa la forma y procedimiento de los diversos escritos escolares, podemos afirmar que el desarrollo de la expresión escrita, en términos de los objetivos curriculares, es un proceso que debe tener cumplimiento más allá de la propuesta de actividades propia del plan de estudios y más allá también, de los elementos didácticos ofrecidos al maestro.

Nuestro problema ante esta ruptura, cuando pretendemos conocer la ejercitación real de escritura que tiene el alumno en función de los materiales de los libros de texto, consiste en definir un instrumento de análisis, un método con el cual ubicar las posibilidades efectivas de desarrollo, sin recurrir a otros modelos, sin hacer saltar la propuesta curricular de los marcos o lineamientos que la estructuran.

La guía didáctica de tercer año o Libro del maestro, edición de 1972, contiene la peculiaridad de indicar, ejercicio por ejercicio, los diferentes pasos con que pueden aplicarse los materiales del libro. En el aspecto de expresión oral y expresión escrita, la SEP afirma que el diseño de los ejercicios comprende dos aspectos: a) motivación, punto de partida para la clase o experiencia por elaborar y que puede consistir en juegos, imágenes, textos o problemas, y b) las actividades del alumno que siempre suponen tres funciones básicas: observar, describir y conversar; y las actividades derivadas que se realizan de modo alternativo, son los siguientes, según su frecuencia de mayor a menor en este año escolar: narrar, inventar, distinguir, comparar, suponer, interpretar ordenar secuencias, explicar, clasificar, informar y escribir. (30)

Si recordamos que los libros de 1º y 3º grado fueron los primeros que elaboró la Reforma Educativa, cabe preguntarse por qué no se continuó con este modelo en los grados 4º, 5º y 6º, porque,

(29) Véase para resumen: SEP, Español, quinto grado. Libro del maestro p.80-81, Español sexto grado. Libro del maestro. p. 107, y Libro del maestro, tercer grado. p 23-24; para fichas bibliográficas: Español, sexto grado. Libro del maestro. p. 107-108.

(30) SEP, Español, tercer grado, Libro del maestro. pp. 54 y 69

de cualquier manera, este indicador de actividades por desarrollar ofrece al maestro una estructura de planeación y evaluación didácticas. Por otra parte, debemos mencionar que este libro ha dejado de tener aplicación a partir de 1982 cuando la Reforma sufrió dos transformaciones importantes: a) 1º y 2º grados cambian la programación de cuatro áreas por la integrada en módulos de aprendizaje, y b) 3º grado se modifica para tener una función transitoria entre la programación integrada y la programación por áreas.

De cualquier forma, aún cuando este modelo no ha sido implantado de un modo efectivo y generalizado por la SEP, cabe considerar la propuesta.

En primer lugar nos desconcierta la actividad de escritura colocada al final de una lista de acciones intelectivas, cuando puede tener cumplimiento para cada una de ellas y conjuntarlas, pero nunca anexárselas como si participasen de una misma condición; esto debe obedecer a la distinción entre actividades meramente orales y las de escritura, pero tal separación reduce a dos las actividades de escritura en este año escolar, lo que resulta inaceptable. (31)

Por otra parte, la lista de actividades no aparece justificada por ningún texto teórico o propositivo y tampoco puede decirse que guarde orden alguno. En cuanto a las actividades básicas (observar, describir y conversar), suponemos que se trata de una descripción de lo observado y, una pregunta inmediata es el por qué no se incluye la actividad de cuestionar, el hacerse preguntas sobre lo que se observa; ahora bien, el hecho de que esas tres actividades se presenten indefectiblemente en cada ejercicio, puede responder al requerimiento explícito de la Reforma Educativa consistente en dar bases científicas al aprendizaje pero, en este caso, se produce un efecto de ajuste a presión porque, sólo excepcionalmente, la observación se da sobre experiencias vividas por el alumno, en raros casos sobre imágenes del libro y, frecuentemente, sobre estructuras textuales, lo que coloca a la descripción dentro de límites muy estrechos.

Por lo que toca a las actividades derivadas, cabría una distinción entre aquellas que se acercan más a la necesidad de escribir, y las que, en cierta forma, se repliegan más como meras operaciones de pensamiento. En el primer caso ubicaríamos "narrar" e "informar" pero haría falta incluir actividades como proponer, desarrollar, concluir, y una distinción básica entre expresiones meramente expositivas y las de comentario; podríamos incluir el "ordenar secuencias" si tuviera una acepción más amplia como estruc-

(31) Idem. p. 69

turación de ideas". En el segundo caso estarían "suponer", "inventar", "distinguir", "comparar", "clasificar", "explicar", "interpretar" y se podría añadir identificar, relacionar, etc. De cualquier modo, el problema de convertir estas actividades en categorías de análisis para una evaluación de los ejercicios curriculares, consiste en que se trata de acciones del pensamiento cuya comprobación es sumamente difícil, aún en el caso en que exista una producción escrita. Ejemplo: el alumno distigue tres figuras entrecruzadas: barco, tren, automóvil; debe diferenciarlas y a la vez integrarlas en el concepto vehículo o transporte, al que añade otros casos que conoce, después narra la historia de un viaje imaginario en uno de ellos. Este resultado escrito no podría tomarse como producto de los pasos indicados en el diseño del ejercicio, y que abarcan la mayoría de las actividades derivadas, porque, probablemente, ese texto será una imitación de un modelo sugerido; en cualquier caso, sólo una entrevista crítica con cada alumno aportaría algunos resultados valederos.

De todo lo anterior cabe concluir que este modelo, aunque pudiera haber sido utilizado por el maestro como lineamiento de planeación y evaluación, no aporta criterios válidos para un análisis de las condiciones en que se ejercita la expresión escrita en los libros de texto gratuitos; por ello, y por carecer de una metodología para el desarrollo de la expresión escrita, derivada de la propuesta oficial para la enseñanza del español, nos vemos en la necesidad de definir una serie de categorías de análisis que describan las características y condiciones de lo que se escribe, de acuerdo con los materiales que ofrecen los libros de español.

Sin salir del marco de la propuesta de la Reforma Educativa, nuestro planteamiento consiste en dar respuesta a preguntas simples:

- 1 ¿Cuáles son las condiciones con que, en el libro, se propone una actividad de escritura?, esto es:
 - 1.1 ¿Cuál es la actividad que antecede a la producción del escrito? (32)
 - 1.2 ¿Cuál es la propuesta que introduce al alumno a esta producción de texto?
 - 1.3 El escrito que se está solicitando al alumno ¿aparece y está contenido de forma textual, dentro del mismo ejercicio?

(32) Este aspecto puede considerarse correlativo al de "motivación", señalado por la SEP en el modelo de la Guía Didáctica o Español, tercer grado Libro del maestro. 1972. p. 54

- 1.4 ¿El escrito se hace en forma individual o grupal?
- 1.5 ¿Cuál es la consigna para que se realice el escrito?
- 1.6 ¿En dónde se escribe?
- 1.7 ¿En qué formato se escribe?

Ahora bien, ante la consideración de este conjunto de condiciones y, en especial de las tres primeras:

2 ¿Cuál es la acción que podemos suponer que realiza el alumno en el acto de escribir? Nuestra respuesta no se dirige a las operaciones intelectivas del sujeto, sino a los elementos propositivos que contiene el libro y que nos conducen a definir una conducta global:

- 2.1 por sugerencia,
- 2.2 por identificación,
- 2.3 por inferencia,
- 2.4 por incorporación,
- 2.5 por integración,
- 2.6 dictado,
- 2.7 secuencia de procedimiento.

En cuanto al texto mismo, nos preguntamos sobre sus características físicas:

3 ¿Cuál es la magnitud del escrito? y, de acuerdo con ella, ¿qué cantidad se solicita?; las magnitudes son las siguientes:

- 3.1 letra,
- 3.2 sílaba,
- 3.3 palabra suficiente y necesaria,
- 3.4 palabra como mínimo,
- 3.5 enunciado,
- 3.6 producción amplia.

Cuando se trata de un escrito de uso escolar como el resumen, anotaciones o cuentos, los identificamos para hacer una consideración por separado y nos preguntamos también:

4 ¿Qué clase de elementos formativos ofrece el libro para la realización de este escrito? y,

¿Cuál es el nivel en que se ofrecen estos elementos?

- 4.1 si permanecen ligados a la lección y casi no se pueden distinguir de ella,

- 4.2 si pueden separarse de la lección y tener una proyección a plazo largo, y
- 4.3 un nivel intermedio.

Por lo que toca a la finalidad del escrito, nuestras preguntas son las siguientes:

- 5.1 ¿A qué ámbito llega el escrito del niño?
 - a).- salón de clase,
 - b).- extra clase
- 5.2 ¿A quién llega el escrito del niño?
- 5.3 ¿Qué función cumple el escrito del niño?, ¿cuál es el destino que se le otorga en el currículo?

El estudio de estos aspectos nos lleva a la consideración global y cuantitativa de características generales que deben inscribirse en valoraciones también cuantitativas de la estructura total del currículo, esto es:

- 6.1 ¿Cuántas son las actividades curriculares de cada año escolar.
- 6.2 Cuántas son las actividades de escritura correspondientes a cada año escolar?
- 6.3 ¿Cuál es el total de lecturas que ofrece el libro de ejercicios?
 - a) ¿Cuántas son las actividades de escritura que se derivan de estas lecturas?
 - b) ¿Son lecturas literarias, o no?
- 6.4 ¿Cuáles son las actividades de escritura, de acuerdo con cada uno de los aspectos de Español?

Con estos elementos podemos realizar una evaluación global, que nos permita conocer la orientación e intensidad de la propuesta oficial para el desarrollo de la expresión escrita, de acuerdo con los diferentes aspectos con que puede ser considerada la producción escrita del alumno de primaria.

A continuación presentamos el concentrado de los resultados obtenidos en la lectura analítica de las actividades de escritura que se proponen en los libros de ejercicios del Área de Español y acto seguido, ofreceremos la explicación comentada de cada una de las categorías del análisis.

2. RESULTADOS DEL ANALISIS DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA.

CUADRO No. 1

ANALISIS DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA DEL AREA DE ESPAÑOL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS, 3º A 6º GRADOS.

RESULTADOS TOTALES

		3º	4º	5º	6º
(3.1)	ACTIVIDADES TOTALES DE ESCRITURA	175	190	136	135
	CONDICIONES DE PRODUCCION.				
a.	Actividad antecedente:				
	1.- Lectura del libro de texto	29	26	24	17
	2.- Lect. lib. de tex. y comentar.	6	24	17	24
	3.- Lect. otro tex. (no homogéneo)	5	--	2	5
	4.- Otras actividades	21	17	15	16
	5.- Viene de la anterior	98	89	57	60
	6.- No hay	16	34	21	13
b.	Introducción a la producción:				
	1.- Modelo global sin específico.	87	57	42	48
	2.- Modelo global con específico.	37	74	58	54
	3.- Modelo gráfico icónico	17	11	5	4
	4.- Especificaciones	18	36	22	20
	5.- No hay	16	12	9	9
c.	Introducción por ejemplo:				
	1.- Si hay	1	14	19	21
	2.- Activ. antecedente es ejemplo	44	55	19	11
	3.- No hay	130	121	98	103
d.	Modelo gráfico textual:				
	1.- Presencia	44	82	75	71
	2.- Presencia por derivar	34	17	10	13
	3.- Ausencia	97	91	51	51
e.	1.- Producción individual:	163	187	135	132
	2.- Producción grupal	12	3	1	3
f.	Consigna para la producción:				
	1.- Texto espontáneo	26	37	17	12
	2.- Indicaciones	87	102	75	84
	3.- Texto inferido	16	7	25	17
	4.- Espontáneo con requisitos	46	44	19	22
g.	Portador de la producción:				
	1.- Libro de Texto	97	142	117	110
	2.- Cuaderno	25	16	9	9
	3.- Pizarrón	5	--	1	--
	4.- No especifica	47	31	9	16
	5.- Otros	1	1	--	--

	3º	4º	5º	6º
h. Formato:				
1.- Listado	73	99	56	60
2.- Cuestionario	19	32	34	41
3.- Complementación de texto	24	23	19	11
4.- Cuadro o esquema	6	3	5	7
5.- Abierto	51	33	22	16
(3.2) Acción del alumno/cond. prod.				
1.- Identificación	65	82	61	73
2.- Sugerencia	54	47	26	23
3.- Inferencia	19	28	39	25
4.- Guía de procedimiento	—	—	3	4
5.- Integración	2	—	—	1
6.- Reconstrucc. actos de habla	5	1	—	—
7.- Incorporación	23	32	7	9
8.- Dictado	7	—	—	—
(3.3) Magnitud del texto				
1.- Letra	14	5	7	2
2.- Sílaba	1	1	2	—
3.- Palabra suficiente y necesar.	28	76	72	56
4.- Palabra como mínimo	18	19	11	15
5.- Enunciado	82	54	20	45
6.- Producción amplia	31	29	23	14
7.- Combinación	1	6	1	3
(3.4) Elementos formativos para el desarrollo de la expres. escrita				
a.1.- Clase de elementos				
1.- Formales	4	8	11	10
2.- De procedimiento	1	4	2	4
3.- Caract. y recursos de expres.	2	5	1	6
4.- Para estructuración de texto	5	2	3	1
b.2.- Nivel en que se ofrecen				
1.- Ligado con la lección	9	17	9	16
2.- A plazo largo	—	—	—	3
3.- Intermedio	3	2	8	2
(3.5) Tipo de escrito				
1.- Resumen	6	—	3	2
2.- Fichas, notas	3	—	—	2
3.- Formulación de preguntas	3	—	1	1
4.- Paráfrasis	1	1	—	2
5.- Informe	1	2	1	1
6.- Cuento	20	15	11	3
7.- Carta o recado	3	—	1	1
8.- Texto descriptivo	7	6	4	2
9.- Plan o proyecto	—	1	—	—
10.- Biografías	—	—	—	1

	30	40	50	60
11.- Comentario	2	3	2	2
12.- Escrito sin especificar	1	--	1	2
13.- Explicación de palabras	--	1	--	2
14.- Entrevista	2	1	--	--
15.- Periódico mural, cartel	2	--	--	--
TOTAL de escritos	51	31	24	21
(3.6) Finalidad de la producción.				
a. Ambito al que llega el texto				
1.- Salón de clases	174	190	135	135
2.- Extra clase	1	--	1	--
b. A quién llega el escrito				
1.- Maestro	1	--	--	--
2.- Compañeros	31	60	44	48
3.- Maestro y compañeros	12	2	3	3
4.- No específica	130	128	89	84
5.- Comunidad	1	--	--	--
c. Qué función cumple				
1.- Corrección	13	5	1	4
2.- Jugar, representar, etc.	4	2	1	--
3.- Comparación	6	7	19	11
4.- Ninguna	152	176	115	120
Total de actividades en el Area de Español	688	460	414	354
Total de lecturas en el libro de ejercicios de Español.	56	83	72	78
a).- Literarias	36	68	57	57
b).- No literarias	20	15	15	21

Nota: Los números del margen izquierdo remiten al apartado correspondiente en el siguiente capítulo.

3. EXPLICACION DEL MODELO PARA EL ANALISIS DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN EL AREA DE ESPAÑOL Y COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS GLOBALES OBTENIDOS.

Hemos delimitado las categorías de análisis para las actividades de producción de textos escritos, de acuerdo con los apartados y características siguientes:

3.1. CONDICIONES DE PRODUCCION.

Este es el apartado más amplio del modelo puesto que comprende ocho categorías con sus respectivas clasificaciones. Sin embargo, no con ello pretendemos abarcar el total de circunstancias que, desde la única perspectiva del libro de texto, rodea la producción de textos escritos -baste señalar el análisis de redes conceptuales o el tipo de motivación gráfica- Lo que deseamos es identificar y distinguir las condiciones de operación con las que trabaja el alumno de primaria en la producción de escritos, de acuerdo con el diseño de los libros de texto. Las categorías son las siguientes:

3.1.a Actividad antecedente al ejercicio de escritura. Esta viene determinada tanto por el currículo, como por la disposición de los materiales en los libros gratuitos.

1 Lectura del libro de texto: en este caso, sólo en pocas ocasiones la actividad de lectura consiste en aquélla que introduce a la cadena de ejercicios que integra cada capítulo, y cuya extensión varía entre dos y cuatro páginas ilustradas; frecuentemente se trata de textos con extensión máxima de media página, que aparecen interpuestos en la cadena de ejercicios.

2 Lectura del libro de texto y comentario, ya sea entre compañeros o bien, entre maestro y compañeros; de cualquier modo, se supone que el comentario ocurre en el ámbito de la clase.

- 3 Lectura de otro texto (no homogéneo): puede tratarse de diccionarios, enciclopedias, periódicos, los libros de texto de otras áreas, etc.

La ausencia de comentarios sobre estas lecturas parece hacer evidente que se trata sólo de consultas individuales y no de la búsqueda de materiales propia de cualquier investigación, cuya confrontación se hace siempre necesaria. (33)

Cabe destacar que en ningún caso se registró la lectura de otro texto homogéneo, con lo que se prueba que no existen textos de apoyo en el plan de estudios de Español: no se realizan actividades sobre los textos programáticos de otras áreas, Ciencias Naturales o Sociales, (lo que supondría un principio de integración); tampoco sobre el propio libro de lecturas, lo cual, supone una ruptura entre aquello que se ofrece como posibilidad de lectura (casos que nunca se establecen en el plan de estudios) y, las actividades de estudio, ejercicio, práctica y producción personal, sí formuladas en la programación de la SEP.

Los resultados globales sugieren que la necesidad de una lectura previa a la realización de un texto escrito aumenta con el grado escolar: si sumamos las cantidades de estas tres categorías de lectura y la confrontamos con las actividades totales, tendremos la siguiente información:

(33) A continuación, y en las llamadas siguientes, remitiremos a algunos ejemplos de los libros de texto gratuitos indicando su grado escolar, y número de objetivo programático, donde: el primer dígito corresponde a la unidad, el segundo al objetivo específico, el tercero a la actividad y el cuarto a la subactividad; finalmente, después de la letra "p." se indica el número de página del libro de ejercicios, donde se ubica el ejemplo de ejercicio a que nos referimos; cuando este dato aparece como 0 corresponde a una actividad señalada únicamente en el libro del maestro.

3º 1.7.9 p. 23
2.7.6 p. 45
8.8.4 p. 204
7.8.4 p. 0

5º 2. 3.5 p. 36
6.13.3 p. 139

6º 1. 7.1.1 p. 20
1.11.1.2 p. 29
7. 2.2 p. 146
7. 3.1.1 p. 149

CUADRO No. 2

	30		40		50		60	
Acts. totales de escritura	175	100%	190	100%	136	100%	135	100%
Antecedentes de lectura en la producción de texto	40	22.8	50	26.3	43	31.6	46	34

Por otra parte, es interesante observar la ínfima proporción de lecturas fuera del texto oficial, asimismo, la elevada cantidad de lecturas sin comentario, supone un diseño que poco considera los requerimientos de interrelación grupal. La información es como sigue:

CUADRO No. 3

	30		40		50		60	
Antecedentes de lectura en la producción de texto	40	100%	50	100%	43	100%	46	100%
Lectura libro de texto	29	72.5	26	52	24	55.8	17	36.9
Lect. 1. texto y comentario	6	15	24	48	17	39.5	24	52.1
Lect. otro tex. (no homog)	5	12.5	-	-	2	4.6	5	10.8

Ahora bien, considerando la función inmediata que cumple cada lectura sobre el ejercicio de escritura, encontramos una frecuencia elevada respecto a su papel como modelo global que debe ser imitado o bien, del que deban derivarse ciertos contenidos o identificar otros. En este sentido, la identificación cubre un porcentaje que se eleva en razón del 60% aproximadamente, y la presentación del modelo gráfico textual fluctúa entre el 60 y 80% de los casos. Cabe aclarar que estamos hablando sólo de la función que tiene la lectura sobre la actividad que le sucede de manera inmediata, y que, si consideráramos estas mismas funciones sobre actividades subsecuentes, nuestros datos se elevarían. La información es como sigue:

CUADRO No. 4

FUNCION INMEDIATA DE LA LECTURA SOBRE LA ACTIVIDAD DE ESCRITURA.

	30	40	50	60
Total de acts. de lectura como antecedente	40 100%	50 100%	43 100%	46 100%
+La lectura se ofrece como:				
Modelo global sin especificac.	26 85	29 86	19 91	22 87
Modelo global con especificac.	8	24	20	18
+En la lectura existe:				
Presencia gráfica textual	16 82.5	33 78	29 70	24 63
Pres. graf. text. por derivar	17	6	1	5
+Actividad del sujeto:				
Identificación	28 70	32 64	25 58	27 59
Sugerencia	4 10	8 16	6 14	12 26
Inferencia	5 12	10 20	9 21	6 13
Otros	3	-	2	1

- 4 Otras actividades: generalmente se trata de algún ejercicio que simplemente supone el subrayar, unir con líneas, relacionar dos columnas, elegir una opción con círculo o tache. Existen también actividades de comentario o la realización de una acción grupal específica, por ejemplo, el aseo del salón.

Es de considerar que esta variedad de actividades no haya sido diferenciada por carecer de frecuencia significativa (12% o menos), con lo cual, la lectura aparece como antecedente casi exclusivo a la realización de un escrito: el estímulo al texto es otro texto.

Lo que se puede señalar, aún cuando no hay una diferenciación de estas "otras actividades", es la acción que el sujeto debe seguir para la realización de su escrito. A excepción del 60 año, el alumno procede por sugerencia del 40 al 50% de los casos; la acción por indentificación la segunda en relevancia. Sólo en 60 año la acción por inferencia adquiere una frecuencia del 25%. Esto parece indicar que se mantiene el parámetro establecido cuando la lectura es el antecedente, sólo se da más paso a la sugerencia sobre la indentificación. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 5

ACCION DEL SUJETO CUANDO EL ANTECEDENTE MARCA "OTRAS ACTIVIDADES."

	39		40		50		60	
Total de actividades cuando el antecedente es "otro"	21	100%	17	100%	15	100%	16	100%
Sugerencia	12	57.1	7	41.2	7	46.6	2	12.5
Identificación	7	33.3	5	29.4	6	40	7	43.7
Inferencia	1		3	17.6	1		4	25.
Guía de procedimiento	-		-		1		1	
Otros	1		2		-		2	

- 5 Viene de la anterior. En este caso la actividad antecedente es la producción de texto anterior.
- 6 No hay actividad antecedente. Ocurre frecuentemente con los apartados de lingüística o de ortografía que con una mera instrucción conllevan a la realización de ejercicios cuyo contenido no guarda relación alguna con las actividades antecedentes; la secuencia de la lección se conserva mediante alguna alusión, con apoyo gráfico, al tema de la lectura inicial.

3.1.b

Introducción a la producción. En este aspecto consideramos los elementos con los que, en el libro de texto, se conduce al alumno a la producción de un escrito determinado. Es frecuente que el modelo global coincida con la lectura antecedente caracterizada en el apartado ia., sin embargo, aquí pretendemos distinguir las mecánicas con que opera el alumno en la preparación de un texto, y para ello empleamos las siguientes categorías:

- 1 Modelo global sin especificaciones: generalmente se trata de un texto que puede ser imitado, del que deben extraerse algunas partes o bien que deba reconstruirse en un sentido determinado; en algunos casos, el texto no es la lectura que aparece en el libro, sino la conversación con otra persona o un escrito ya producido por el alumno. (34)

(34) 39:3. 9.3 p. 77 40:1. 2.2.2 p 9 50:2.5.3 p. 40 60:2.5.1.2 p. 36
 4.10.4 p.103 2. 4.1.3 p 38 4.7.4 p. 81 5.3.1.2 p.106
 6. 4.1 p.139 5.15.1.3 p132 5.4.2 p.106 7.4.1.1 p.150
 8. 5.3 p.196 7. 1.1.1 p155 7.6.2 p.158 8.4.1.2 p.180

- 2 Modelo global con especificaciones: además de la presentación de un texto existen instrucciones determinadas; también ocurre en los apartados de lingüística o de ortografía, que se ofrece una exposición de conceptos y se indica el modo de utilizarlos en los escritos solicitados. (35)

El uso del modelo global como guía o parámetro para la actividad de escritura, reviste una elevada frecuencia a la que cabe agregar las veces que, en este modelo, se ofrece la presencia gráfica textual -lo que sobrepasa un 50%- , y las veces en que se incluye la utilización del ejemplo. Esto implica cierta saturación de elementos guías o rectores sobre la respuesta esperada en la actividad del alumno. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 6

FRECUENCIAS DE LA PRESENCIA GRAFICA TEXTUAL Y DEL EJEMPLO, DENTRO DEL MODELO GLOBAL INTRODUCTORIO DE LA PRODUCCION DE TEXTO.

	3º	4º	5º	6º
Modelo global con y sin especific.	124	131	100	102
% en rel. con el total de activs.	71%	69%	73%	75%
Casos que incluyen presencia gráfica textual	60	70	65	71
Casos que incluyen ejemplo	37	51	32	24

- 3 Modelo gráfico icónico: en este caso el escrito supone la lectura de uno o varios dibujos.
- 4 Especificaciones: la producción de texto sólo precisa el seguimiento de alguna instrucción. (36)

(35) 3º:3.8.7 p. 74 4º:1, 5.1.3 p 14 5º:1.10.2 p. 29 6º:2.6.1.1 p. 37
 4.8 p.101 1.13.1.1 p 25 3. 4.2 p. 62 4.2.1.6 p. 75
 6.4.2 p.140 2. 9.1.1 p 47 5. 1.6 p. 99 5.3.1.5 p.107
 7.7.4 p.171 5.10.1.1 p119 7.11.2 p.167 6.5.1.1 p.131

(36) 3º:2.7.10 p. 47 4º:2.15.1.2 p 56 5º:1.10.1 p. 29 6º:2.13.1.1 p 50
 6.3. 3 p135 5.14.1.1 p128 4. 6.3 p. 80 4.10.1.5 p 90
 8.1.12 p188 6. 9.1.2 p146 6. 5.2 p.123 6. 8.1 p137

- 5 No hay: el planteamiento mismo del ejercicio supone la producción del texto y no se puede hablar de una introducción. La mayoría de los casos que fueron clasificados así, corresponden a ejercicios que aparecen en los objetivos curriculares del libro del maestro y que no tienen su correlato en el libro del alumno.

En términos generales, puede considerarse que las frecuencias que guardan estas cinco categorías, mantienen un grado mínimo de variación a lo largo de estos cuatro años de educación primaria. Las constantes nos muestran:

- a) Empleo mínimo de los recursos gráficos.
- b) Frecuencia superior a un 70% en la aplicación de un modelo global (suma de las categorías 1 y 2).

3.1.c La introducción se da por ejemplo: esta subcategoría tiene registro por separado debido a que no es excluyente de las anteriores.

- 1 Sí hay ejemplo.
- 2 La actividad anterior funciona como ejemplo.
- 3 No hay ejemplo.

Los resultados globales muestran una resistencia evidente al uso de este recurso de la didáctica tradicional; aunque la función ejemplificadora de ejercicios anteriores suaviza esta situación, la ausencia total del ejemplo en las actividades de escritura adquiere una frecuencia mayor al 72% y registran sólo una baja a 63.7% en cuarto año.

3.1.d Modelo gráfico textual. En este caso la producción de texto se reduce a la copia o reproducción de un escrito que aparece en la actividad antecedente. Entre la afirmación y la negación posible, se estableció una categoría intermedia para aquellos casos en que la reproducción requiere la incorporación de alguna variante como es el cambio de lexemas. Las categorías son:

- 1 Presencia
- 2 Presencia por derivar
- 3 Ausencia..

La suma de las dos primeras categorías, a excepción de una ligera baja en 3º año, eleva a más del 50% las actividades con presencia gráfica textual, lo que tiene una alta correspondencia con la acción por identificación en el alumno, como se verá más adelante.

3.1.e.1 La producción se realiza en forma individual.

2 La producción se realiza en forma grupal.

Por lo que toca a este aspecto, cabe recordar que el currículo de la SEP está escrito en continua reiteración del consabido modelo de programación por objetivos donde se habla siempre de un alumno indistinto: "El alumno será capaz de..." (seguido por la taxonomía de verbos en infinitivo) o bien, "Que el alumno..." (seguido por la taxonomía de verbos en imperativo). Quizá en la estructura de esta formulación de objetivos es donde se pierden la fundamentación del aprendizaje colectivo, y el propósito de la SEP para desarrollar los valores sociales mediante el trabajo en equipo.

En este análisis, el registro de actividades grupales se realizó únicamente en los casos en que así se especificaba en el plan de estudios, o bien, cuando el procedimiento a seguir sólo podía realizarse en grupo. (37)

3.1.f Consigna para la producción: clase de requerimiento específico con que el libro de texto solicita la producción de un escrito. En algunos casos, el indicador de este dato ha sido localizado, únicamente, en la programación que contiene el libro del maestro.

- 1 Texto espontáneo: se le pide al alumno que invente, que imagine, que escriba sin más.
- 2 Indicaciones: el alumno debe seguir un determinado procedimiento.
- 3 Texto inferido: lo que el alumno debe escribir ha sido pre-escrito en actividades anteriores y solamente hay que dar con ello. A veces, el alumno debe derivar su texto del planteamiento lógico de la lección. (38)
- 4 Espontáneo con requisitos: se le pide al alumno que escriba lo que se le ocurra pero de acuerdo con ciertas condiciones: inclusión de fonemas, sílabas o palabras determinadas, reiteración de una construcción específica, seguimiento de un estilo o fórmula expresiva etc.

(37)	30:1.9.4 p. 27	40:6. 5.1.3 p 0	50:1.12.2 p. 0	60:6.6.1.1 p. 0
	2.2.8 p. 0	7.16.1.1 p 0		6.10.1.4 p. 0
	8.8.7 p.204	8.10.1.4 p197		1.5.1.5 p. 0
(38)	30:2.1.2 p. 33	40:2. 8.1.3 p 45	50:1. 7.1 p. 23	60:2. 1.1.1 p 31
	4.6.9 p. 94	5. 6.1.1 p114	4.13.3 p. 96	2.12.1. p 49
	5.7.5 p.123	5.10.1.4 p120	5.11.2 p.114	5. 2.1.6 p102
	6.5.5 p.142	6. 5.1.1 p140	7. 4.6 p.151	5. 4.1.1 p109

3.1.g El portador, o el lugar donde se escribe el texto fue clasificado de la siguiente manera:

1. Libro de texto.
2. Cuaderno.
3. Pizarrón
4. No especifica
5. Otros..

La preeminencia en el uso del libro de texto como portador del escrito del alumno es también el indicador sensible de una fuerte limitación en cuanto a la posible extensión de los textos; de igual forma lo es respecto a la posible función del escrito: las producciones del alumno van a parar -y quizá a perderse- en un continente textual de estructura autónoma y autoincluyente; lo que el niño añade en él, se coloca en el plano de la respuesta condicionada más que en el de la aportación, o en el libre juego expresivo.

3.1.h El formato en el que se realiza la producción de texto ofrece la siguiente clasificación:

1. Listado: ordenamiento lineal de elementos.
2. Cuestionario: el alumno se limita a responder preguntas ya establecidas.
3. Complementación de texto: el alumno inserta elementos en un texto ya estructurado.
4. Cuadro o esquema: el alumno inserta elementos relacionables en un cuadro de dos columnas, o bien, integra elementos en un esquema, generalmente lingüístico.
5. Abierto: no hay ningún formato propuesto. Esta última categoría guarda correspondencia casi completa con los escritos escolares, tipificados en el apartado 3.5.

El formato de cuestionario y el de complementación de texto presentan características similares aunque inversas en estos cuatro años de educación básica. La frecuencia del uso del cuestionario en las actividades de escritura presenta una tendencia creciente que va del 11% al 30% del 3º al 6º año; por el contrario, el uso del texto acabado que requiere una mínima complementación, presenta una tendencia decreciente del 15% al 8%. En ambos casos, la presencia gráfica textual tiene una frecuencia elevada. En cuanto a las magnitudes, por razón lógica se privilegia el uso de la palabra en la complementación de texto; en cuanto al cuestionario es notable que también exista la preferencia de la palabra sobre el enunciado, proporción que sólo varía en el caso de 3º año. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 7

FRECUENCIA DE LA PRESENCIA GRAFICA TEXTUAL Y EL USO DE MAGNITUDES EN LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA POR CUESTIONARIO Y COMPLEMENTACION DE TEXTO.

CUESTIONARIO

	30	40	50	60
Total de acts. de escritura sobre un cuestionario	19	32	34	41
% en relación con el total de acts. de escritura	10.8	16.8	25	30.3
Presencia gráfica textual	14	17	20	28
Respuesta por palabra	5	16	25	25
Respuesta por enunciado	14	13	9	13

CUADRO No. 8

COMPLEMENTACION

	30	40	50	60
Total de acts. de escritura sobre un texto acabado	26	23	19	11
% en relación con el total de acts. de escritura	14.8	12.1	13.9	8.1
Presencia gráfica textual	24	19	16	10
Respuesta por palabra	21	21	19	11
Respuesta por enunciado	5	1	—	—

3.2. ACCION DEL SUJETO.

Qué tipo de acción, en el sujeto, supone la realización de la actividad de escritura.

3.2.1 Identificación: la escritura simplemente requiere el reconocimiento y reproducción de un texto que aparece en la actividad antecedente. Es notable que esta actividad

alcance alrededor del 50% respecto al total de actividades de escritura. (39)

3.2.2 Inferencia: aquí, el escrito supone la realización de alguna deducción, con lo cual se comprueba (aparentemente) la adquisición de cierto conocimiento. (40)

3.2.3 Sugerencia: en actividades anteriores se propone un modelo o ejemplo que indica el tipo y el tono de la producción que se pretende obtener; pocas veces la sugerencia aparece sólo en la consigna. (41)

3.2.4 Incorporación: en este caso se pide al alumno que realice un escrito (generalmente enunciados sueltos), que incluya alguna característica textual estudiada en actividades anteriores.

3.2.5 Realización de procedimiento: en este caso se requiere seguir los pasos indicados en el libro de texto, para poder efectuar el escrito solicitado. Este recurso se considera propio de actividades de ejercitación en el aprendizaje de estructuras textuales determinadas; su ínfima frecuencia es significativa. (42)

3.2.6 Integración: aquí, el alumno debe realizar una síntesis de actividades diversas con un objeto temático central (lecturas, comentarios, trabajos de estructuración, consultas, anotaciones, etc.) y, posteriormente, efectuar su escrito. Esta es la acción que, eminentemente, puede considerarse propia del trabajo de redacción; su frecuencia vuelve a ser ínfima en el plan de estudios de educación básica. (43)

- | | | | | |
|------|------------------|------------------|-----------------|------------------|
| (39) | 30:3.9.3 p. 77 | 40:1. 8.1.1 p 18 | 50:1. 5.1 p. 19 | 60:1.6.1.4 p. 17 |
| | 6.5.6 p.142 | 3. 7.1.1 p 65 | 4.11.2 p. 92 | 4. 8.1.1 p. 86 |
| | 7.5.3 p.164 | 6. 2.1.1 p135 | 7. 4.4 p.150 | 6.8.1. p.137 |
| | 8.1.11p.186 | 8. 9.1.1 p196 | 8. 5.7 p.185 | 8.6.1.4 p.188 |
| (40) | 30:2.8.2 p. 52 | 40:4. 4.1.3 p 83 | 50:1. 5.3 p. 20 | 60:3. 2.1.3 p 55 |
| | 4.6.1 p. 93 | 5.13.1.1 p126 | 3. 5.2 p. 63 | 5. 4.1.1 p109 |
| | 4.8.6 p.100 | 7. 4.1.1 p160 | 5.10.4 p.113 | 7. 5.1.2 p152 |
| | 7.9.4 p.172 | 7. 8.1.3 p168 | 7. 9.4 p.163 | 8. 5.1.2 p181 |
| (41) | 30:1.9.4 p. 27 | 40:2. 4.1.3 p 38 | 50:3. 9.4 p. 69 | 60:1.5.1.1 p. 16 |
| | 3.7.4 p. 70 | 2.10.1.2 p 48 | 4.12.4 p. 95 | 3. 9.1.3 p. 70 |
| | 6.1.9 p.134 | 6. 6.1.2 p141 | 6. 2.3 p.119 | 7.1.1.2 p.143 |
| | 8.4.5 p.194 | 7.14.1.2 p174 | 8. 3.2 p.176 | 7.11.1.1p.163 |
| (42) | 50:2.3.5 p. 36 | 60:1.11.1.2 p 29 | | |
| | 6.11.4 p. 37 | 6. 3.1.2 p125 | | |
| | 7.13.3 p.169 | 8. 9.1.2 p196 | | |
| (43) | 30:6.10.10 p 0 y | 7.2.12 p 0 | 60:3.8.1.1 p.69 | |

- 3.2.7 Dictado: aunque esta actividad es una práctica regular que por tradición se realiza en todos los grados de primaria, no aparece en la programación curricular de la SEP, a excepción de siete casos en el tercer grado. Por otra parte, esta actividad es considerada como un mero ejercicio de reproducción, agregable quizá como variante de los casos de identificación.
- 3.2.8 Reconstrucción de actos de habla: en este caso el escrito es una reestructuración de textos escuchados a los compañeros o a otras personas. Su frecuencia es muy baja en 3º y 4º grados, y nula en 5º y 6º. (44)

3.3. MAGNITUD DEL TEXTO.

Aquí se considera el aspecto cuantitativo del texto, en términos de extensión. Las categorías son las siguientes:

- 3.3.1 Letra: aunque su frecuencia es mínima, no deja de ser significativa.
- 3.3.2 Sílaba: su baja frecuencia hace esta categoría casi irrelevante.
- 3.3.3 Palabra suficiente y necesaria: en este caso el alumno no puede escribir una palabra por otra, la respuesta solicitada es una y no es posible quitar o añadir algo. La reproducción textual e indefectible de enunciados está clasificada en esta categoría con el fin de distinguir el enunciado por construcción. (45)
- 3.3.4 Palabra como mínimo: en este caso, aunque con una o dos palabras se satisfagan los requerimientos del escrito, no se trata de una propuesta cerrada y el alumno tiene la opción de escribir algo más y con su expresión propia. (46)
- 3.3.5 Enunciado. Aquí cabe también la posibilidad de un párrafo breve que contenga hasta cuatro oraciones.

(44) 3º:5.7.8 p. 0 4º:2.15.1.2 p 56
8.2.8 p.190

(45) 3º:4.6.1 p. 93 4º:1.14.1.2 p 28 5º:1. 5.3 p. 20 6º:1. 3.1.4 p 10
5.7.2 p.123 3.13.1.2 p 75 6. 5.4 p.123 4. 9.1.1 p 88
6.8.8 p.152 7. 5.1.1 p161 7. 7.4 p.159 7. 5.1.1 p152

(46) 3º:2.7.5 p. 45 4º:4.14.1.4 p105 5º:3. 3.3 p. 60 6º:1.1.1.2 p. 9
4.8.6 p.100 5.15.1.2 p129 4.13.3 p. 96 4.3.1.2 p. 76
8.1.12p.188 7.14.1. p175 6. 5.2 p.123 7.6.1.2 p.153

3.3.6 Producción amplia: supone un texto de varios párrafos. Aunque los límites no pueden ser precisos, los textos más grandes requeridos a los alumnos de sexto año no parecen ir más allá de una cuartilla.

3.3.7 Combinación. Supone una mezcla de dos de los elementos anteriores; pues no se registró ningún caso mayor. La poca incidencia de esta posibilidad indica la limitación de las actividades curriculares: la complejidad del acto de escritura queda reducido a la producción de un solo tipo de elemento en cada ocasión.

3.4. ELEMENTOS FORMATIVOS para el desarrollo de la expresión escrita.

En algunas ocasiones, el contenido de la actividad y el marco de las actividades antecedentes, ofrecen elementos formativos para el desarrollo de la expresión escrita, desde el punto de vista de la SEP; el análisis de este aspecto lo hemos realizado en dos partes: una, clasificando los elementos formativos y la otra, en atención al nivel en que se ofrecen

3.4.a Clase de elementos formativos:

1. Formales: Esta categoría se limita a los aspectos de ortografía y puntuación; debiera incluir recomendaciones sobre limpieza, distribución del texto en la hoja y demás elementos de presentación, pero no se registraron casos en este sentido. (47)
2. De procedimiento. Se trata de las indicaciones sobre pasos o etapas que deben cumplirse en la realización de un texto, por ejemplo: el ordenamiento lógico de la información, el asentamiento de información en fichas, secuencias necesarias en la elaboración de un texto(48)
3. Sobre características y recursos de expresión. Este aspecto generalmente se limita (en estos libros) a la ejercitación de sinónimos, el estilo directo e indirecto, uso

(47)	30:3.3.4 p. 63	40:1.11.1.1 p 21	50:2. 2.2 p. 34	60:1. 7.1.1 p 20
	4.1.9 p. 85	4. 5.1.1 p 85	4.10.4 p. 87	2.12.1.2 p 49
	5.2.3 p.112	6. 1.1.3 p134	7. 4.4 p.150	4.13.1.3 p 95
	7.9.4 p.172	8. 5.1.3 p188	7. 7.4 p.159	7. 2.1.4 p145
(48)	30:3.2.5 p. 62	40:2.15.1.1 p 56	50:1. 1.4 p. 11	60:6.3.1.2 p.125
		8.10.1.2 p197	2. 3.5 p. 36	7.6.1.2 p.153

de narración y descripción, forma literaria constrapuesta a la descripción objetiva. (49)

4. Sobre estructuración de texto. Se refiere a limitados procedimientos de redacción, por ejemplo: identificación de ideas principales para la estructuración de un texto, o la correspondencia entre elementos del texto (sujeto con verbo y adjetivos). (50)

3.4.2 Nivel en el que se presentan los elementos formativos.
En atención a que la aplicación de un criterio académico objetivo para la evaluación de este aspecto requeriría por sí misma la realización de un proyecto de investigación independiente, optamos por las siguientes categorías:

1. Elementos ligados a la lección. En este caso, las aportaciones formativas se mantienen unidas al tema de la lección y no parecen adquirir un valor autónomo.
2. A plazo largo: en este caso, los elementos formativos ofrecen la posibilidad de integrarse a conocimientos anteriores y establecer su permanencia como adquisición generalizada.
3. Intermedio: se ubica entre las dos categorías anteriores

3.5. TIPO DE ESCRITO.

Aquí registramos la incidencia de escritos solicitados a los niños según son conocidos y clasificados en el ámbito escolar.

Es notable, ante todo, la ausencia total de ciertos escritos que en otras áreas, siempre son requeridos al alumno de educación básica y que, cabría esperar su enseñanza en el área de Español, ejemplos: esquemas, síntesis, registro de observaciones, descripción objetiva, exposición de un proceso, conclusiones. Por otra parte, es asombrosa la baja frecuencia de algunos escritos como el resumen, las anotaciones, y la biografía, como también destaca la importancia que se concede al cuento o narración.

(49)	30:2.8.2 p. 52 8.1.11p.186	40:1.13.1.1 p 25 3. 8.2.1 p 66	50:1. 9.2 p. 27	60:1. 4.2. p 14 4. 2.1.5 p 75
(50)	30:6.1.8 p.133 6.4.1 p.139	40:4.11.1.3 p 96 5.13.1.1 p126	50:4.12.4 p. 95 8. 4.4 p.183	60:2.10.1.2p. 47

3.6. FINALIDAD DE LA PRODUCCION.

Una de las características propias de la lengua escrita es la de establecer comunicación a distancia, tanto respecto del tiempo como del espacio; la lengua oral, en tanto acción ocurre en una situación contextual determinada y, ahí mismo, recibe respuesta, ella inicia y cierra su propio ciclo. Por el contrario, la lengua escrita abre una secuencia comunicativa sin la presencia física del receptor y requiere de un tiempo, definido, para alcanzar respuesta, y la ausencia de ésta reduce al absurdo la acción inicial. La información que arroja el análisis sobre este punto hace manifiesto un evidente descuido del plan de estudios en este sentido. Las categorías son las siguientes:

3.6.a Ambito al que llega el escrito:

1. Salón de clases 100%
2. Extra-clase un caso en 3º y otro en 5º

3.6.b A quién llega el escrito:

1. Maestro un caso en 3º
2. Compañeros.
3. Maestro y compañeros.
4. No especifica.
5. Comunidad un caso en 3º

3.6.c Qué función cumple el escrito:

1. Corrección. Sin ella es imposible el aprendizaje de la redacción, sin embargo sólo alcanza una frecuencia promedio de 3.43% en los cuatro años de educación básica que abarca este estudio. (51)

(51) 3º:3.9.3 p. 77 4º:1. 5.1.3 p 14 5º:1.1.2.2 p. 0 6º:4. 4.1.2 p 79
4.2.8 p. 87 4. 8.1.1 p 91 5. 7.1.4 p115
7.1.10 p.159 5. 3.1.4 p110 8.19.1.5 p197

2. Jugar, representar, etc. Esta posibilidad supone el llevar el escrito del alumno al plano de la acción grupal, con ello, podría comenzarse a percibir y apreciar en realidad, el poder y el valor de la expresión escrita. Las frecuencias mínimas de este aspecto reclaman la atención y modificación del plan de estudios. (52)
3. Comparación. En este caso, el alumno relaciona su texto con el de sus compañeros y puede constituir el punto de partida para la corrección. (53)
4. Ninguna. Las frecuencias de este apartado son, en todos los casos, superiores al 85%.

(52) 39:6.9. p.153 49:6. 3.2.1 p137 59:5.4.3. p.106
7.10.4 p.177 6. 5.1.1 p140
8.6.10 p.198

(53) 39:2.3.3 p. 38 49:1.13.1.3 p 25 59:4.6.3. p. 80 69:1. 7.1.1 p 20
4.8.6 p.100 4. 1.1.2 p 78 6.8.4 p.132 2.10.1.3 p 47
6.4. 2 p.140 5.14.1.2 p128 8.5.7 p.185 3. 8.1.1 p 69

4. ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS QUE PRESENTAN LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN LOS LIBROS DE TEXTO.

4.1. E S T R U C T U R A .

Las actividades del libro de texto se presentan integradas, por medio de una lectura, a pequeños cuadros de ambientación temática, con lo que se trata de revestir con un atractivo infantil los conocimientos expuestos sobre la lengua. Esta ambientación hace aparecer como un continuo las diferentes actividades de Español, por ello, el desglose de los contenidos cognoscitivos, parece ser factible sólo para el maestro, quien cuenta con la indicación de los objetivos particulares escrita en el margen interior del libro, con excepción del 3º año.

Una primera consideración sobre las actividades de escritura consiste en su desglose cuantitativo del resto de las actividades curriculares que, en forma mayoritaria, se integran por lecturas e intercambios orales con los compañeros. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 9

ACTIVIDADES CURRICULARES Y DE ESCRITURA.

	3º		4º		5º		6º	
Total de actividades en el Area de Español	688	100%	460	100%	414	100%	354	100%
Actividades de escritura	175	25.4	190	41.3	136	32.8	135	38.1

Esta información, aunque evidentemente muestra un porcentaje bajo de actividades de escritura, está sujeta a su debida cualificación, lo que haremos a continuación.

Aparentemente, estaría fuera de lugar el hablar de actividades inconexas o mal integradas, dado que el libro se nos aparece como un conjunto de estampas o cuadros de una exposición. Sin embargo, si en vez de atender a cierto criterio plástico consideramos la presentación del contenido cognoscitivo, es factible entonces identificar deficiencias.

En primer lugar, observando las condiciones de producción de textos escritos, encontramos una cantidad considerable de actividades (3.1a.5) cuya característica principal antecedente, consiste sólo en aparecer encadenadas a la secuencia de ejercicios que integran los diferentes capítulos; en segundo lugar, existe un remanente (3.1a.6) del que no se puede decir que cuente con un antecedente en la cadena de actividades, no porque constituya el pri-

mer ejercicio del capítulo (privilegio exclusivo de la actividad de lectura) sino, porque el contenido cognoscitivo que lo constituye, carece de conexiones con la anterioridad y, al cerrar actividades de cada fracción cognoscitiva, se rompe también el nexo con el contenido académico de las actividades posteriores.

Los datos relativos al rompimiento con la estructura de las lecciones en el seguimiento del nivel cognoscitivo, así como los que se refieren al encadenamiento por progresión y secuencia, son los siguientes:

CUADRO No. 10

ACTIVIDAD QUE ANTECEDE A LA PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS.
(ruptura y seguimiento)

	30		40		50		60	
Viene de la anterior	98	56	89	46.8	57	41.9	60	44.4
No hay	16	9.1	34	17.9	21	15.4	13	9.6
Total de actividades	175	100%	190	100%	136	100%	135	100%

Ahora bien, aún cuando las actividades de producción de texto procedan de la realización de una lectura o de otra acción específica, el hecho es que su integración se hace en función de esa temática de lectura y, ubicados en el plano del aprendizaje, el valor de las actividades así encadenadas o inconexas, se encuentra supeditado a la posibilidad de identificar la parte cognoscitiva que subyace a la realización de actividades y que se presenta enmarcada en recuadros, lo que la desliga del continuo temático y propone una independencia relativa de los contenidos teóricos que, a diferencia del tema plástico de las lecturas, no establecen ninguna posibilidad de integración; sería necesario, cuando menos, un índice adicional donde el alumno pudiera obtener las pistas totales que ofrece el libro (y su ubicación por página), para poder integrar temas tales como: estructura del sujeto, estructura del predicado, uso y clases de pronombres, conjunciones, preposiciones, reglas de acentuación, puntuación, elementos y estructura de una narración, procedimientos para elaborar un resumen, fuentes de información documental, etc.

Esto es importante porque, a pesar de que los libros de 40 y 50 contienen en su inicio, una lección que habla sobre las partes que componen un libro y su uso correspondiente, el ejercicio y la práctica que se propone a lo largo de los planes de estudio de Español olvida reiterar el uso instrumental del conocimiento que ofrecen los libros y, al no establecer secuencias ni redes conceptuales, el estudio se hace difuso entre la serie de imágenes plástico literarias que propone cada lección.

Por otra parte, aunque en su propuesta metodológica, los autores de estos materiales didácticos afirman la importancia primordial del ejercicio de la expresión y de la lectura para el desarrollo en el niño de sus destrezas cognitivas y de lenguaje, los índices de frecuencia de las actividades de escritura para cada uno de los aspectos en que se divide el Área de Español, está indicándonos algo distinto. Los datos porcentuales son los siguientes:

CUADRO No. 11

INDICE DE FRECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN RELACION CON LOS ASPECTOS PROGRAMATICOS DEL AREA DE ESPAÑOL.

	4º	5º	6º
Expresión oral y escrita	14.2%	6.6%	17.7%
Lectura	11.0	10.3	1.5
Iniciación a la literatura	7.4	11.8	17.0
Ortografía	30.6	34.5	24.5
Principios de lingüística	36.8	36.8	39.3

Las actividades de escritura correspondientes a expresión oral y escrita, presentan una frecuencia similar a la de los aspectos de lectura e iniciación a la literatura, esto es: existe un rango entre el 10 y 17% alternando una baja de 7.4, 6.6 y 1.5% para 4º, 5º y 6º respectivamente; esto hace que, en conjunto, estos tres aspectos integren una parte relativamente comparable a la de ortografía y lingüística, por separado.

Esta división, aún cuando sea meramente cuantitativa, nos indica que la orientación en la enseñanza del Español continúa gravitando en la impartición de contenidos teóricos de carácter lingüístico-gramatical y ortográfico; la práctica espontánea, continua y vital de la expresión escrita y la lectura no puede contraponerse a un ejercicio docente con años de legitimación.

4.2. LECTURAS

Para el registro y clasificación del total de lecturas que aparecen en los libros de ejercicios del Área de Español hemos empleado el criterio siguiente:

Lecturas son, evidentemente, los textos que introducen a la cadena de ejercicios y que ofrecen la temática general, asimismo, los textos más reducidos que aparecen como una variante de los -

primeros; cuya función consiste en adaptar esa temática general al conocimiento específico que ofrece el libro de texto; también se registran como lectura los textos o materiales que deben ser revisados o estudiados para la realización de un ejercicio: trozos de periódicos, la página de una historieta, etc.

No se consideran como lectura los textos que funjen como instrucción, definición de conceptos, especificaciones o enunciados que se presentan como objeto de análisis lingüístico.

Tampoco se consideran como lectura las explicaciones conceptuales que se constriñen a su aspecto teórico y que generalmente aparecen enmarcadas por recuadros; si se toman como lectura estas explicaciones, cuando utilizan otros recursos expositivos: referencia al lector y a los conocimientos adquiridos en otras lecciones o grados, referencia a la temática literaria de la lección, referencia al procedimiento de actividades anteriores.

Con este criterio, gran parte de los textos que integran el libro de ejercicios quedan descartados como lectura.

Recordemos que el libro se compone de ocho unidades con un mínimo de cuatro capítulos cada una. Dado que cada capítulo comienza con una lectura, tenemos de 32 a 38 lecturas como estructura base de este libro; esta cantidad tiende a duplicarse cuando agregamos las otras variantes de lecturas. Es notable que la mayoría es de carácter literario, una forma especializada del uso de la lengua, con pocas aplicaciones prácticas.

Por otra parte, la cantidad de actividades de escritura que se derivan de alguna lectura se reduce casi a la mitad del total de lecturas, lo que quiere decir que en gran medida, la lectura abre y cierra el círculo de actividades, con lo cual, resulta evidente que estos libros gravitan más sobre la exposición de textos literarios, que sobre el diseño de ejercicios o actividades del alumno.

Los siguientes cuadros muestran los resultados globales sobre el aspecto de lecturas en el libro de ejercicios:

CUADRO No. 12

	3º	4º	5º	6º
Total de lecturas	56	83	72	78
No. de actividades que se derivan de una lectura	35	50	41	41
% en función del total de lecturas	62.5	60.2	56.9	52.5

CUADRO No. 13

CLASIFICACION DE LECTURAS.

	30		40		50		60	
Literaria	36	64.3	68	82	57	79	57	73
No literaria	20	35.7	15	18	15	20.8	21	26.9
T o t a l	56	100%	83	100%	72	100%	78	100%

4.3. ACTIVIDAD DEL ALUMNO

Es necesario recordar que, para la realización de este estudio, no intervino en absoluto la observación efectiva de alumnos de primaria; lo que aquí se denomina como acción del sujeto, es la respuesta esperada en el alumno a partir de la consideración exclusiva de los materiales presentados en los libros de texto, una mera abstracción analítica.

Esta categoría, que nos remite al tipo de acción que en el sujeto supone la realización de la actividad de escritura (3.2), es relevante porque nos permite inferir las habilidades más estimuladas en el alumno, según el plan de estudios de la SEP.

Para alcanzar la completa significación de estos datos, hemos realizado una lectura transversal de la información a partir de cada caracterización de la actividad del alumno, cuyos resultados se ofrecen a continuación.

1. IDENTIFICACION Y COPIA.

Resulta notable encontrar que las actividades de escritura en el libro de ejercicios se constriñen, en una proporción cercana al 50% del total, a la mera identificación y copia de un texto reducido (palabra o enunciado). (*) El índice de esta frecuencia marca también, otras características recurrentes: la actividad es individual, el escrito se hace en el libro de texto, y la consigna que se da para realizarlo es por instrucciones. He aquí los datos:

(*) Para este análisis hemos unido en un solo dato la presencia del modelo gráfico textual (copia) y la presencia por derivar, que no establece una relación tan inmediata.

CUADRO No. 14

ACTIVIDADES DE ESCRITURA POR IDENTIFICACION.

	3º	4º	5º	6º
El sujeto procede por identificación	65	82	61	73
% en función del total de actividades de escritura	37%	43%	45%	54%
Hay presencia gráfica textual	55	76	57	71
El ejercicio es individual	64	82	60	72
El ejercicio se realiza en el libro de texto	47	80	60	68
La consigna se da por instruc.	60	79	56	63

Es curioso notar que la proporción más baja de identificación y copia en las actividades de escritura se encuentra en el tercer año y que de ahí tenemos un índice creciente hasta el sexto año. Es evidente que esta relación no fue prevista en el diseño de los materiales y que se produce como un accidente, dado que la más elemental lógica sobre el proceso del desarrollo de la expresión escrita, supone una relación inversa en cuanto a la frecuencia del ejercicio que implica reproducción de grafismos; la baja del tercer año también puede explicarse por sus diferentes circunstancias de producción para la edición de 1982.

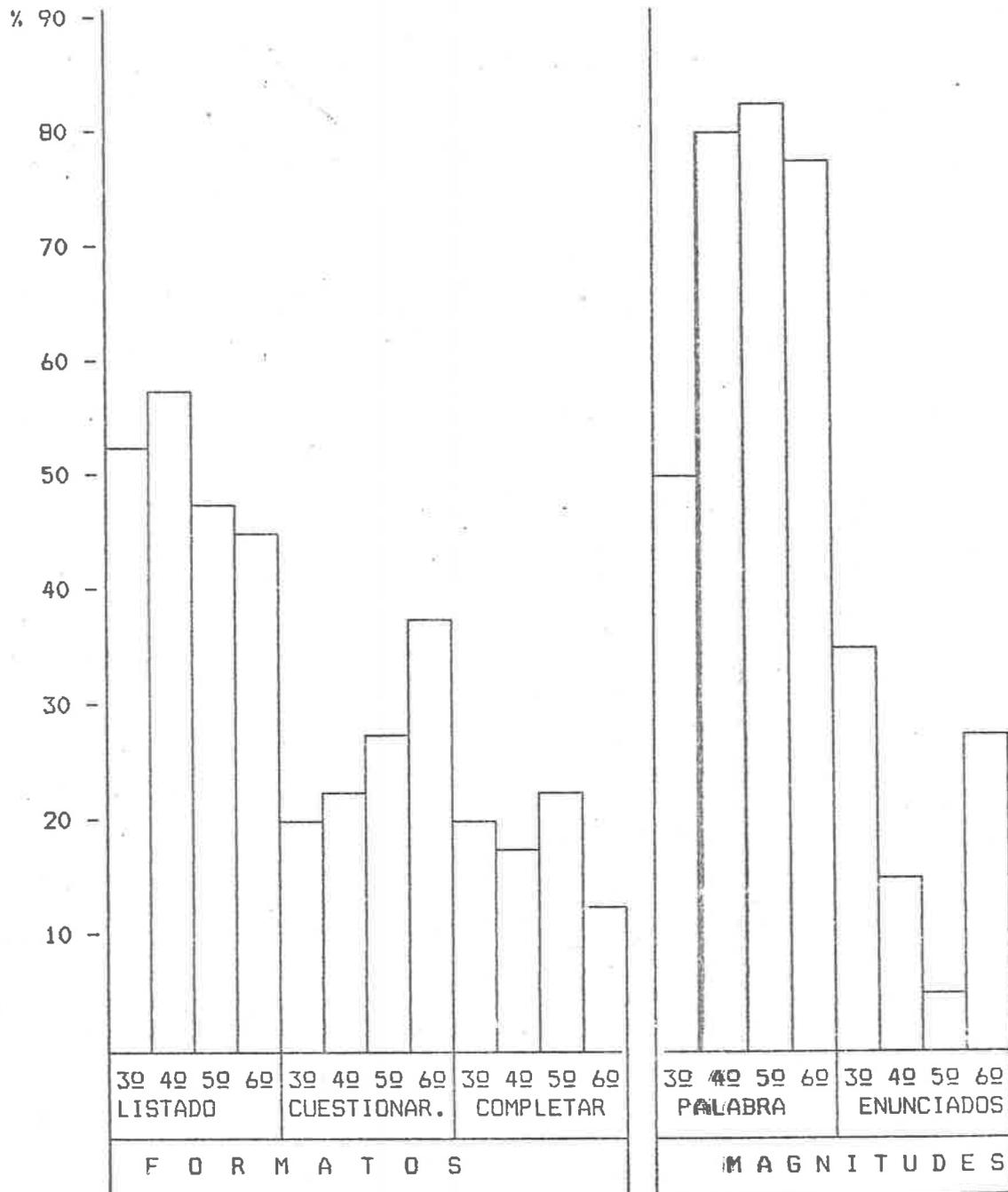
Es claro que este ejercicio, que solamente implica un acto de identificación y una traslación de grafismos, presente otros aspectos en que la recurrencia de ciertas características resulta relevante; nos referimos al uso de formatos -listado, cuestionario y complementación de textos-, así como al empleo de la palabra y el enunciado como magnitudes preeminentes en los requerimientos de texto escrito. La gráfica que se presenta en el cuadro No. 15 nos muestra esta información en la siguiente página.

Por lo que toca al formato, alrededor del 50% se constituye por el mero listado de elementos y el porcentaje restante se distribuye, de un modo más o menos equilibrado, entre la complementación de un texto y la respuesta a un cuestionario (forma especial de complementación). Es evidente que, cuando la escritura se reduce a la identificación y copia, resulta imposible una vía hacia la estructuración o construcción de texto, por ello, la limitación al listado y a la complementación en cuanto a formatos, es casi total en este aspecto.

Respecto a las magnitudes, resulta sintomática la superioridad de la palabra sobre el enunciado, como requerimiento para la producción de texto escrito. Aquí también las proporciones son relativamente distintas para el tercer año; la explicación debe remitirse a la elaboración de 1982 ya mencionada; de igual forma se ofrece aquí la apariencia de una idea invertida sobre el proceso de desarrollo en la expresión escrita.

CUADRO No. 15

FORMATOS Y MAGNITUDES EN LOS ESCRITOS POR IDENTIFICACION.



Esta gráfica expresa la suma de las categorías 3.3.3 y 3.3.4 "palabra suficiente y necesaria" y "palabra como mínimo". Los datos desglosados sobre el uso de magnitudes en las actividades de escritura por identificación se presentan a continuación; en

Desde la perspectiva del diseño del ejercicio, puede suponerse que el alumno debe realizar cierto proceso de pensamiento que lo lleve, no sólo al llenado de los espacios en blanco de los ejercicios propuestos sino también, a la adquisición de cierto conocimiento; cabe preguntarse en qué medida el alumno optará por seguir ese camino de reflexión o bien, eligirá el de la localización apresurada de la respuesta correcta (valor identificado más con la aprobación del docente; que con el conocimiento corroborable). La consideración de los elementos analizados como "introducción a la producción" (3.1.b y c), que el libro propone, nos ayudará a integrar el cuadro de opciones donde el alumno se mueve. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 18

FORMAS DE INTRODUCCION EN LA PRODUCCION POR IDENTIFICACION.

	3º	4º	5º	6º
Modelo global, con y sin especificaciones	47 72.3	58 70.7	46 75.4	61 83.5
Especificaciones	12	21	13	8
No hay modelo	4	0	1	1
T o t a l	65 100%	82 100%	61 100%	73 100%
Uso de ejemplo				
A. 3a. (1+2)	13	20	16	15

Si a los datos anteriores añadimos la ya mencionada frecuencia de la presencia gráfica textual en los espacios antecedentes a estas actividades, y que aparece casi en la totalidad de ellas, la impresión que persiste es la de una conducción múltiple y simultánea de la respuesta del alumno, con el objeto de que indefectiblemente se produzca lo esperado y correcto, como si la instrucción no pudiera permitirse al alguna aventura.

2. SUGERENCIA Y "ESPONTANEIDAD".

La acción por sugerencia en la producción de textos escritos ocupa el segundo lugar en los índices de frecuencia de las actividades de escritura del Área de Español en tercero y cuarto grados y el tercer lugar en quinto y sexto grado.

La característica que con mayor incidencia cualifica esta acción por sugerencia es la consigna de espontaneidad que, en los libros de texto, conlleva a la producción del escrito. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 19

CARACTERISTICAS DE LA CONSIGNA EN LAS ACTIVIDADES POR SUGERENCIA.

	30	40	50	60
Texto espontáneo	20	25	14	9
Espontáneo con requisitos	28	20	11	7
Indicaciones o inferencia	12	2	1	7
Actividades totales por sugerencia	54	47	26	23

Cabe añadir que la sugerencia está cubriendo casi la totalidad de la consigna de espontaneidad en la producción total de escritos, ello indica, que la cualificación entre sugerencia y espontaneidad es relativamente recíproca; la parte restante corresponde, en su mayoría, a la actividad de incorporación, lo que resulta lógico dado que en estos textos el único requisito de elaboración consiste en incluir determinado elemento de estudio en la construcción de un texto que, en todo lo demás, se considera libre y espontáneo. La información es como sigue:

CUADRO No. 20

COMPORTAMIENTO DE LA CONSIGNA POR ESPONTANEIDAD, SEGUN LA ACCION DEL SUJETO EN LA PRODUCCION DE TEXTO.

	30	40	50	60
Consigna de espontaneidad	26	37	17	12
- Por sugerencia	19	25	14	9
- Por incorporación	5	11	1	1
- Por otro	2	1	2	2
Consigna de espontaneidad con requisitos	46	44	19	22
- Por sugerencia	26	20	11	7
- Por incorporación	14	20	4	8
- Por otro	6	4	4	7

Con la espontaneidad se entiende que al alumno se le solicita un texto libre, que surja con naturalidad y fluidez del contenido vital de su experiencia, como se expresa en los lineamientos metodológicos del área, aunque sucede de hecho, que tiene que actuar por sugerencia al intentar la imitación de un modelo propuesto.

La razón de esto último es, fundamentalmente, porque en el plan de estudios de la SEP no se parte del poner en juego la experiencia vital del alumno en el intercambio grupal, para proceder luego a diferentes acciones de estructuración de texto. Una exigencia de este tipo, probablemente conduciría a la necesidad de un diseño curricular diferente. Cuando, en algunas ocasiones se propone que el alumno recuerde alguna cosa que le haya acontecido es porque ya realizó la lectura de un texto que cumple funciones de motivación y sugerencia, por lo tanto, el recuerdo debe operar por similitud temática y el alumno debe escribir intentando imitar estructuras textuales cuyo proceso de formación cohesiva y coherente ignora en su totalidad.

Con lo anterior, queremos asentar que el alumno opera bajo la regencia de modelos textuales cuya estructura es completa, acabada y, en ningún momento evidente, palpable. Las producciones del alumno, aunque carecen de evaluación en el marco del plan de estudios, es posible que resulten, a sus propios ojos, de un nivel tan bajo o distinto con respecto al modelo, que no existe plano de comparación y, por lo tanto, tampoco es posible hablar de fallas o deficiencias, ni de los medios para superarlas; de aciertos o logros, ni del modo de proseguir su desarrollo.

A continuación se presenta el resumen sobre las formas de introducción a la producción de escritos que, en el caso de actividades por sugerencia, ofrecen los libros de texto. Es notable la proporción que corresponde a la presentación de un modelo global que, invariablemente, supone un texto acabado.

CUADRO No. 21

FORMAS DE INTRODUCCION A LA PRODUCCION EN ACTIVIDADES POR SUGERENCIA

	3º		4º		5º		6º	
Modelo global, con y sin especificaciones	32	59.2	33	70.2	18	69	19	82
Modelo gráfico icónico	13		6		4		1	
Especificaciones	2		2		1		1	
No hay	7		6		3		2	
Total acts. por sug.	54	100%	47	100%	26	100%	23	100%
Introducción por ej.	21		22		6		5	



112081

Existe una alta correspondencia entre el total de escritos de uso escolarizado (3.5) y la actividad por sugerencia, lo que se da en un rango del 52 al 79%. A continuación presentamos la información desglosando los tipos de escrito que se realizan por sugerencia. Cabe notar que se cubre casi la totalidad de incidencias en los cinco primeros rubros y la totalidad en los tres siguientes.

CUADRO No. 22

ESCRITOS REALIZADOS POR SUGERENCIA (55).

	3º	4º	5º	6º
Total de escritos por sugerenc.	34	24	19	11
% en razón del total de esc.(E)	66.6	74.4	79.1	52.3
Texto descriptivo	7	6	3	2
C u e n t o	18	11	11	3
Carta o recado	3	-	1	-
Formulación de preguntas	2	-	1	1
I n f o r m e	1	2	-	-
Comentario	2	3	2	2
Explicación	-	1	-	-
Plan o proyecto	-	1	-	-
O t r o s	1	-	1	2

4.1.c. INFERENCIA Y "APRENDIZAJE".

La acción por inferencia en la producción de textos escritos ocupa el segundo lugar en los índices de frecuencia de las actividades de escritura del Área de Español en el 5º y 6º grado, y el cuarto en 3º y 4º grado.

El índice de actividades de escritura por inferencia marca una tendencia creciente del 3º al 5º grado, con una baja evidente en el sexto; sin embargo, la proporción de estas actividades es significativamente baja con respecto al total, lo que debe cuestionar seriamente el propósito explícito de la SEP de promover el aprendizaje por descubrimiento en los libros de texto. La información es como sigue:

-112081

(55) 3º:5.2.1 p.112 4º:2. 4.1.3 p 38 5º:1. 4.3 p. 18 6º:3. 5.1.2 p 64
 6.1.9 p.134 3. 6.1.1 p 64 4. 2.3 p. 74 7.11.1.1 p163
 7.4.5 p.163 5. 5.2. p113 4.12.4 p. 95 7.12.1.3 p165

CUADRO No. 23

ACTIVIDADES DE ESCRITURA POR INFERENCIA

	3º		4º		5º		6º	
Total de actividades de escritura	175	100%	190	100%	136	100%	135	100%
Actividades de escritura por inferencia	19	11	28	14.7	39	28.6	25	18.5

A estos datos debemos añadir la frecuencia con que el modelo gráfico textual aparece en las lecturas antecedentes al ejercicio en cuestión y que las convierte, de hecho, en un simple ejercicio de copia. Aquí encontramos una tendencia decreciente que indicaría cierta concordancia con la idea del desarrollo evolutivo del alumno y que resultaría válida si los datos totales no fuesen tan inferiores con respecto a la idea general sobre las capacidades de un alumno medio: en el mejor de los casos (5º y 6º grado), las actividades de escritura por inferencia, sin la presencia gráfica textual, se reducen a 14 que, distribuidas en el año escolar -8 unidades- no alcanzarían a dos actividades por unidad, en promedio. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 24

EL MODELO GRAFICO TEXTUAL EN LAS ACTIVIDADES POR INFERENCIA.

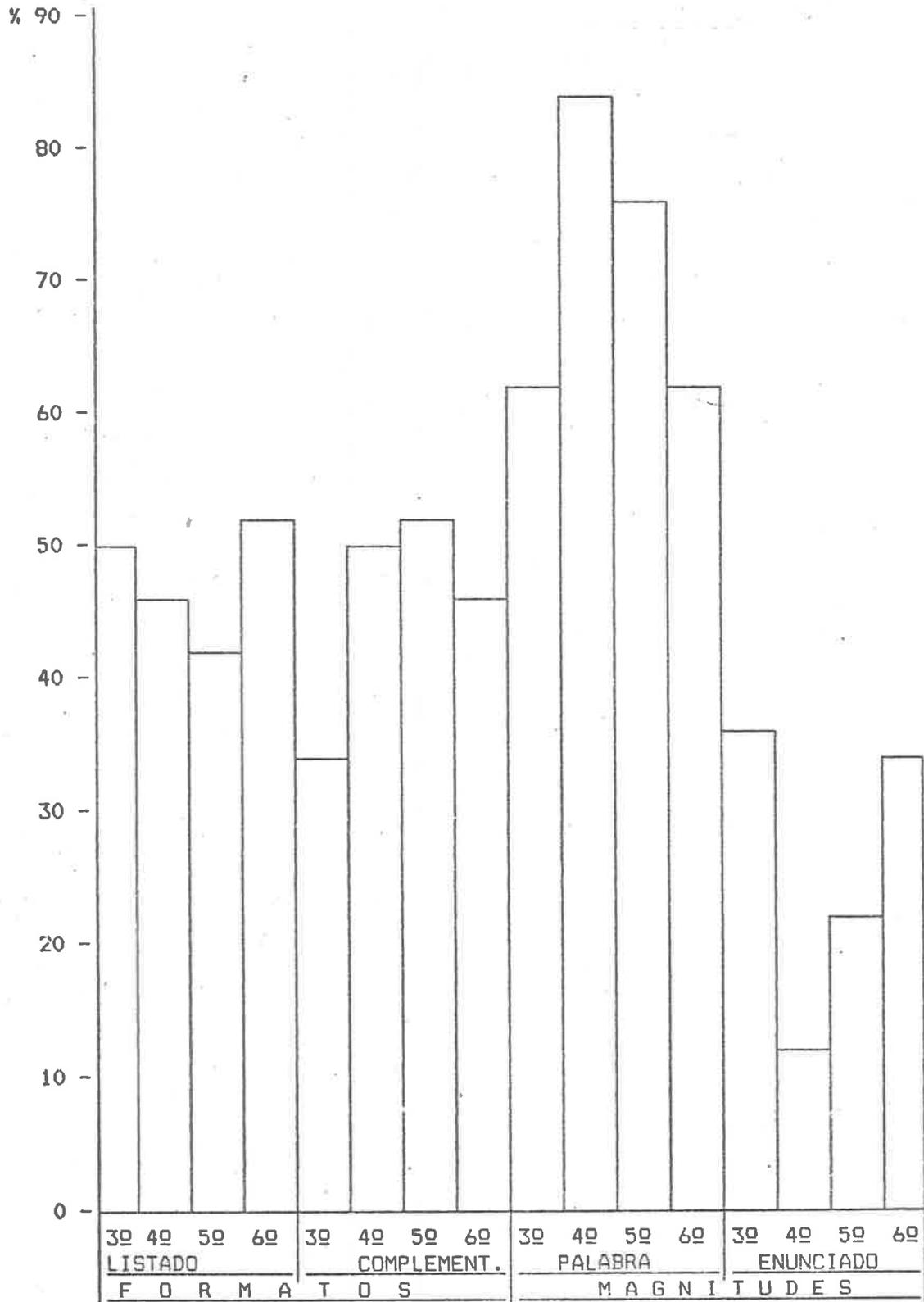
	3º		4º		5º		6º	
Actividades de escritura por inferencia	19	100%	28	100%	39	100%	25	100%
Con modelo gráfico textual (56)	4		8		17		7	
Con modelo textual por derivar	10	73	9	60.7	8	64	4	44
Sin modelo gráfico textual	5		11		14		14	

El cuestionamiento a la posibilidad de realizar el aprendizaje por medio de actividades de inferencia y al planteamiento de que el alumno aprenda a aprender, se acrecienta al considerar la magnitud de los textos solicitados; y debido a que este indicador encuentra un correlato significativo con el uso de formatos, presentamos los datos conjuntos en la siguiente gráfica.

(56) 3º:2.8.2 p. 52 4º:4. 7.1.3 p 89 5º:1.10.3 p. 29 6º:2. 3.1.1 p 33
 3.8.7 p. 74 5.13.1.1 p126 5. 5.3 p.107 4.10.1.5 p 90
 4.6.1 p. 93 7. 5.1.3 p161 6. 8.2 p.132 6. 6.1.2 p132

CUADRO No. 25

USO DE FORMATOS Y MAGNITUDES EN ACTIVIDADES POR INFERENCIA.



Es una característica relevante la preeminencia del empleo del enunciado y el uso del listado en este tipo de actividades, lo cual está en concordancia con la lógica de su procedimiento, ya que no implica una actividad estructurante. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 27

MAGNITUDES Y FORMATOS EN LAS ACTIVIDADES POR INCORPORACION.

	3º	4º	5º	6º
Total de acts. por incorporac.	23	32	7	9
% en función del total de actividades de escritura	13.1	16.8	5.1	6.7
Formato: listado	16	25	5	7
complementación	1	1	1	-
abierto	6	6	1	2
Magnitud: palabra	3	3	1	1
enunciado	20	29	6	8

4.4. LA REDACCION DE ESCRITOS: CARACTERISTICAS Y REQUERIMIENTOS

En las categorías de análisis para las actividades de producción de textos escritos, anotamos por separado (3.5) aquellos textos que pudieran considerarse bien como un ejercicio de redacción propiamente dicho, bien como la realización de un trabajo prefigurador de escritos conformados de acuerdo con los requerimientos escolares. La correspondencia de estos dos aspectos no es completa, debido a que en algunas ocasiones se realizan trabajos escolares de importancia, tales como resúmenes o anotaciones, que no requieren de ningún ejercicio de reflexión y redacción, sino que el alumno procede por identificación y copia, tal como se indicó anteriormente (cuadro No. 16).

El total de escritos solicitados a lo largo del año escolar presenta una tendencia decreciente según aumenta la escolaridad; cabría imaginar que el desarrollo del alumno en la expresión escrita terminaría por hacer innecesario su ejercicio. En la siguiente exposición de datos se indica también, la cantidad de escritos que, en promedio, se solicitan por cada unidad curricular, lo que ofrece una idea clara del esfuerzo que se requiere del alumno por cada mes.

CUADRO No. 28

TRABAJOS DE REDACCION:

Su relación con el total de escritos y su distribución en el año escolar.

	3º		4º		5º		6º	
Total de acts. de escritura	175	100%	190	100%	136	100%	135	100%
Total de escritos	51	29	30	15.8	24	18.3	21	18.5
Promedio de escritos por U.	6.37	51/8	3.7	30/8	3	24/8	2.6	21/8

En la lectura analítica de los libros de texto localizamos 15 tipos de escritos diferentes cuyo índice de frecuencia, a través de los cuatro grados escolares, carece de lógica o coherencia. Ante todo no existe la identificación programática de esta variedad de escritos, -como para procurar cierta continuidad en su práctica o, cuando menos, no omitir ejercicios considerados como indispensables, por ejemplo, resúmenes, biografías, notas. Cabe señalar que, en ningún caso, se solicitan esquemas, punteo por desarrollar, conclusiones, fundamentación ni argumentación. En el siguiente cuadro, llama la atención el caso de 4º grado porque, de los ocho tipos de escritos que se requieren, uno de ellos es propuesta exclusiva de este grado (el plan o proyecto), lo que reduce a siete las formas de escrito que pudieran ofrecer alguna relación o continuidad con los requerimientos de otros años escolares. Sexto año, por el contrario, distribuye los 21 trabajos que requiere en el año escolar entre 12 de los 15 tipos de escrito que se proponen en el plan de estudios de educación básica. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 29

LOS 15 TIPOS DE ESCRITO Y SUS OMISIONES

	3º	4º	5º	6º
Tipos de escrito solicitados	12 = 80%	8 = 53.3%	8 = 53.3%	12 = 80%
Tipos de escrito que no usa	Biografías Plan o proyecto Explicación de palabras	Biografías Resumen Fichas Notas Formulación de preguntas Carta o recado. Periódico mural o cartel	Biografías Plan o proyecto Explicación de palabras Fichas Notas Entrevista Paráfrasis Periódico - mural o cartel.	Plan o proyecto Entrevista. Periódico mural o cartel.

A excepción de 6º año, que sólo llega a solicitar uno o dos escritos por cada uno de los 12 tipos que propone, las frecuencias en el uso de los diferentes tipos de escrito denotan también algunas constantes significativas. En primer lugar, es evidente la importancia concedida a la redacción de cuentos o narraciones que es seguida por su complemento, el texto descriptivo. Estos datos nos llevan a concluir que el propósito implícito en el currículo de educación básica es la formación de cuentistas o relatores tipo literario.

CUADRO No. 30

LA REDACCION DE CUENTOS.

	3º	4º	5º	6º
Total de escritos	51 100	30 100	24 100	21 100
Cuentos	20 53%	15 70%	11 62.5%	3 24%
Textos descriptivos	7	6	4	2

Debemos notar que el resumen -cuyo procedimiento se presenta como identificación y subrayado de ideas principales, y la reestructuración de un texto a partir de estos elementos-, es lo único que se ofrece como actividad sintética, se elimina el esquema y sus posibilidades de identificación para las diferentes unidades de contenido que integran un texto, con el reconocimiento de los tipos de interrelación que producen la cohesión de una estructura textual.

Por otra parte, aunque en ningún grado se deja de solicitar la elaboración de informes, jamás se menciona siquiera, lo que serían sus partes fundamentales: introducción, planteamiento, desarrollo y conclusiones; menos aún se habla de su función, características y trabajos previos. La realización de fichas y anotaciones no guarda continuidad en estos cuatro grados de primaria, y aún en el sexto año se presenta como un ejercicio aislado: se ofrece un modelo de ficha bibliográfica y otro de ficha de trabajo, sin hacer énfasis en su calidad de instrumentos, sin integrar su utilidad al manejo de información necesario para la estructuración de informes. Además, en ningún grado se realizan ejercicios preparatorios para la elaboración de informes, esto es, la redacción de diferentes textos de carácter propositivo, explicativo y concluyente, con el fin de lograr, posteriormente, la integración de estas acciones sobre un mismo objeto de reflexión. En 4º se solicita, por una vez, la explicación de un concepto.

Otra constante significativa es que, en todos los grados se requiere la producción de comentarios, sólo que esta función, si no se encuentra supeeditada a la exposición de elementos propositivos y explicativos, queda reducida a la expresión de una subjetividad ambigua e imprecisa. El siguiente cuadro muestra las cantidades anuales que de estos tipos de escrito se requieren en el plan de estudios de educación básica.

CUADRO No. 31

ESCRITOS DE ALTO VALOR ESCOLAR.

	30	40	50	60
Resumen	6	-	3	2
Fichas, Notas	3	-	-	2
Informe	0	2	1	1
Explicación	-	1	-	-
Comentario	2	3	2	2

Sobre la actividad que se requiere del sujeto en la redacción de escritos, cabe notar una fuerte correspondencia con la acción por sugerencia que, como ya se ha dicho, opera bajo la propuesta de modelos textuales globales y la consigna de espontaneidad. Sin embargo, cabe la consideración especial a las acciones por integración, reconstrucción de actos de habla y guía de procedimiento que, a pesar de su baja frecuencia ofrecen una posibilidad de desarrollo para la expresión escrita en el nivel primario; las referencias se encuentran en la nota (57). Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 32

ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN LA REDACCION DE ESCRITOS ESCOLARES

	30		40		50		60	
Total de escritos	51	100%	30	100%	24	100%	21	100%
- Por identificación	5		0		1		3	
- Por inferencia	2		1		-		2	
- Por sugerencia	34	66.6	24	80	19	79.1	10	47.6
- Por incorporación	4		4		2		2	
- Por integración	2		-		-		1	
- Guía de procedimiento	-		-		2		3	
- Reconstrucción de actos de habla	4		1		-		-	

Respecto a la acción por inferencia, las frecuencias en 4º y 6º grados se refieren a ejercicios de paráfrasis que, aunque no resulta muy exacta la categoría, si es lo más aproximado dentro de la clasificación analítica; en 3º grado se trata también de una paráfrasis y además, del único caso de formulación de preguntas que pueden derivarse de un tema determinado, (58) ejercicio que se aproxima al punteo de un tema por desarrollar, cuya complejidad merecería una consideración especial en el nivel básico.

Por lo que se refiere al uso de modelos en la redacción de escritos, es evidente la preeminencia del modelo textual global, por lo cual, volvemos a corroborar que la imitación de una estructura textual acabada es la principal orientación de que dispone un alumno en su aprendizaje de la expresión escrita; llama la atención el uso del modelo gráfico icónico que, exceptuando el 3º grado carece de frecuencia significativa; esto ocurre con unos libros ilustrados en una proporción de 50% aproximadamente.

La ausencia de modelo en la redacción de escritos adquiere una frecuencia inexplicable en 3º grado, sobre todo porque sólo en uno de esos casos puede decirse que hay ejemplo, aunque de manera no explícita, ya que se trata de la redacción de un cuento, cuando la actividad anterior había sido precisamente, la redacción de un cuento; con esto, queremos hacer notar que en 3º grado es cuando más se solicita al alumno la elaboración de trabajos para los cuales no ha sido preparado y que, en algunos casos, cabe suponer que ni siquiera conoce y hasta carece del modelo a imitar. Los datos sobre el uso de modelos en la redacción de escritos son los siguientes:

CUADRO No. 33

USO DE MODELOS EN LA REDACCION DE ESCRITOS.

	3º	4º	5º	6º
Modelo global sin especificac.	18 47	17 73	12 71	10 71
Modelo global con especificac.	6	5	5	5
Modelo gráfico icónico	15 29	3 10	4 16	1 5
Especificaciones	2	1	1	1
No hay (59)	10 20	4 13.3	2 8	4 19
Total de escritos	51 100%	30 100%	24 100%	21 100%

(58) 3º:5.2.1 p.112

(59) 3º 3.5.4 p. 65 4º 5. 5.2 p113 5º 1. 1.7 p. 0 6º 1.11.1.2 p 29
5.2.1 p.112 4.10.1.2 p197 7.14.3 p.171 3. 8.1.1 p 69
7.4.5 p.163 8.10.1.4 p197 6. 3.1.2 p125

Cabría esperar que, tratándose de escritos que suponen la creación de una estructura y coherencia propias, hubiera siempre formatos abiertos; sin embargo, aunque las frecuencias son mínimas, es notable encontrar los casos en que estas redacciones son propuestas como un mero listado, esto es, la simple yuxtaposición de enunciados. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 34

CLASE DE TEXTOS QUE SE PROPONEN COMO MERO LISTADO DE ORACIONES (60)

	30	40	50	60
Resumen	-	-	1	-
Fichas, Notas	2	-	-	-
Paráfrasis	-	-	-	1
Descripción	-	1	1	-
Cuento	3	-	-	-
Comentario	-	-	-	1
Total	5	1	2	2

Es probable que esto se explique como un paso anterior a la estructuración de un texto, aunque no es posible discernir, de estos datos, ninguna lógica respecto al desarrollo del alumno; menciono aparte, el que no se propone un tránsito de la yuxtaposición a la coordinación, y a la creación de la estructura textual.

Resta considerar la cantidad de elementos formativos que, para el desarrollo de la expresión escrita, se presentan en el contexto que el plan de estudios de la SEP propone, para la elaboración de un escrito. Las cantidades totales son como sigue:

CUADRO No. 35

ELEMENTOS FORMATIVOS EN LA REDACCION DE ESCRITOS.

	30	40	50	60	TOTAL.
Elementos formales	-	-	-	1	1
Caract. y recursos	-	2	-	2	4
De procedimiento	-	2	1	3	6
De estructuración	5	2	2	-	9
Total	5	6	3	6	20

Como ya se ha dicho, en ningún caso se dan indicaciones respecto a la limpieza, márgenes y demás condiciones que suponen la presentación de un texto; únicamente en una ocasión se tocan aspectos de puntuación (elementos de tipo formal), esto es: el uso de los dos puntos en la redacción de una carta, (6º, 4a. unidad).

Sobre características y recursos de la expresión escrita, tenemos en 4º elementos para una descripción y un ejercicio de narración cíclica; en 6º una lección sobre lenguaje científico y figurado y otra sobre estilo directo e indirecto.

Se atiende al procedimiento en la realización de una biografía, una ficha bibliográfica y otra de resumen en 6º grado; para una investigación sobre animales en 5º y para una entrevista y un cuento en 4º grado.

Respecto a orientaciones sobre estructuración de texto, se refieren siempre a cuentos, narraciones y, en tercer año, también se habla de los elementos que contienen una carta y un recado.

Con esta información podemos resumir: de 20 lecciones formativas para el desarrollo de la expresión escrita en los libros de texto para la educación primaria, siete se refieren a cuentos, tres más a narraciones diversas y, sumando una sobre descripción y dos de elementos estilísticos, alcanzamos un total de 13 lecciones que pueden inscribirse bajo el rubro de "narrativa", lo que corrobora una intención implícita respecto a la formación de cuentistas. (61)

Los niveles en que estos elementos formativos se ofrecen son: 15 en el plano inmediato, o bien, ligado con la lección, cuatro a mediano plazo y uno que parece integrarse a un conocimiento más amplio.

Por último, debemos atender a la finalidad de estos escritos, la consideración que concede el plan de estudios a los esfuerzos del alumno para expresarse mediante la redacción y elaboración de textos. Dejemos espacio a la elocuencia de las cifras totales.

(61) 3º 3.1.10 p. 61	4º 1. 3.1.3 p 10	5º 2. 3.5 p. 36	6º 4. 2.1.5 p 75
6. 1.9 p.139	3. 8.2.1 P 66	4.12.4 p. 65	4.13.1.3 p 95
6. 4.2 p.140	4.11.1.4 P 97	8. 4.4 p.183	6. 3.1.2 p125

CUADRO No. 36

FINALIDAD DE LOS ESCRITOS DE EDUCACION PRIMARIA.

	3º	4º	5º	6º
Total de escritos	51	30	24	21
Ambito al que llegan				
- Salón de clase	50	30	23	21
- Extra clase	1	-	1	1
A quién llegan				
- Compañeros	17	22	15	16
- Maestro y comp.	8	1	-	1
- No especifica	25	7	9	4
- Comunidad	1	-	-	-
Función que cumplir.				
- Corrección	4	1	-	1
- Jugar, representar	3	1	-	-
- Comparación	5	2	1	3
- Ninguna	39	26	23	17

Como es evidente, los escritos de los niños no tienen razón de ser fuera del salón de clases, si acaso puede esperarse su lectura, serán sólo los compañeros quienes se aboquen a ella y, finalmente, carecen casi de función o sentido.

4.5. LA EXPRESION ESCRITA COMO ASPECTO DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

Este análisis se reduce a la consideración de los grados 4º, 5º y 6º de primaria ya que el 3º carece de la diferenciación programática por aspectos y presenta el material como si fuese un todo integrado.

Esta parte del estudio obedece a la necesidad de ubicar la propuesta del plan de estudios como tal, distinguir lo que, dentro de él se plantea como desarrollo de la expresión escrita y no, la totalidad de actividades que de una u otra manera, conducen a la práctica de la escritura.

Ante todo, resulta desconcertante el bajo valor o importancia que concede el plan de estudios a este aspecto de la enseñanza del Español; aunque este valor sólo puede ser estimado en términos cuantitativos dentro de este estudio, no por ello deja de ser altamente significativo, más aún, cuando los datos ofrecen una tendencia decreciente tal, que hace casi irrelevante la ejercitación en expresión escrita para el 6º grado de primaria. La comparación de este aspecto con el total de actividades programáticas y las totales de escritura, se ofrece a continuación:

CUADRO No. 37

EL ASPECTO DE EXPRESION ESCRITA EN EL PLAN DE ESTUDIOS Y EN EL TOTAL DE ACTIVIDADES DE ESCRITURA

	4º		5º		6º	
Actividades programáticas T o t a l	460	100	414	100	354	100
Actividades programáticas de Expresión Escrita	71	15.4	65	15.7	27	7.6
Acts. totales de escritura	190	100	136	100	135	100
Acts. de escritura correspon- dientes a expr. escrit.	34	17.9	21	15.4	9	6.6

Si tomamos en consideración que el área de Español se divide en cinco aspectos programáticos diferentes, cabría esperar que, a partir de una proporción del 20% para cada aspecto, se realizaran pequeños ajustes valorativos; sin embargo, nada parece justificar la mínima frecuencia que aparece en 6º año.

La información anterior hace evidente la falta de relación entre lo que puede considerarse producción de escritura como tal, y la expresión escrita en el sentido programático. La misma realización de escritos de uso escolarizado no tiene una asignación preeminente hacia el aspecto de expresión escrita, aunque sí adquiere una proporción elevada en 4º y 5º grados. La información es como sigue:

CUADRO No. 38

	4º		5º		6º	
Total de escritos (3.5)	31	100	24	100	21	100
Escritos de expresión escrita	21	67.7	14	58.3	2	9.5

En cuanto a la actividad del alumno en la realización de los ejercicios de expresión escrita, en los casos de 4º y 5º, encontramos frecuencias similares a las obtenidas en la redacción de escritos de uso escolar, esto, es una proporción superior al 70% en la acción por sugerencia. En el caso de 6º se concede una importancia inaudita a la acción por identificación. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 39

LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO EN EL ASPECTO DE EXPRESION ESCRITA.

	40	50	60
Actividades totales de escritura en expresión escrita	34	21	9
Por identificación	5	1	5
Por sugerencia	25	16	2
Por inferencia	1	2	2
Por incorporación	2	-	-
Guía de procedimiento	-	2	-
Por reconstrucción de actos de habla	1	-	-

Por lo que se refiere al uso de formatos y magnitudes en los ejercicios de expresión escrita, existe una correspondencia directa entre el formato abierto y la producción amplia para los escritos escolares indicados arriba. El resto es similar a consideraciones ya hechas: distribución entre listado y cuestionario, entre palabra y enunciado. La información es como sigue:

CUADRO No. 40

USO DE FORMATOS Y MAGNITUDES EN EL ASPECTO DE ESPRESION ESCRITA.

	40	50	60
Uso de formatos:			
Listado	7	4	2
Cuestionario	6	6	4
Abierto	21	11	3
Uso de magnitudes:			
Palabra	4	3	6
Enunciado	9	6	1
Produc. amplia	20	12	2
Escritos escolares Aspecto de expr. escrita	21	14	2

En cuanto a los elementos que introducen a la producción del texto, cabe señalar que encontramos frecuencias similares a las ya indicadas en la actividad por identificación, por sugerencia, y redacción de escritos escolares, lo que confirma la persistencia de esta estructura introductora. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 41

USO DE MODELOS EN LAS ACTIVIDADES DEL ASPECTO DE EXPRESION ESCRITA.

	40	50	60
Actividades totales de escritura en expresión escrita	34	21	9
Modelo global con y sin especificaciones	20	16	7
Modelo gráfico icónico	7	2	-
Especificaciones	3	1	2
Sin modelo	4	2	-

4.6. LA EXPRESION ESCRITA DERIVADA DEL ASPECTO DE LECTURA

Como en el apartado anterior, este análisis se circunscribe a los grados que contienen la división por aspectos del Area de Español (40, 50, 60). Su pertinencia se debe a los planteamientos metodológicos que los autores de los libros de texto hacen sobre el aspecto de lectura que, como ya se dijo, lo proponen como un instrumento de aprendizaje que supone, además del manejo de fuentes, la realización de textos como notas, apuntes, cuadros sinópticos, gráficas, etc. Por otra parte, es un hecho evidente que el desarrollo de las habilidades de escritura es sucedáneo al uso de estrategias de lectura.

Los resultados del análisis de este aspecto no presentan ninguna diferencia cualitativa en relación con los resultados globales ya obtenidos: la realización de textos se produce principalmente por identificación; existe un alto índice de frecuencia gráfica textual; predomina la producción de palabras sobre el enunciado y los formatos más frecuentes son la complementación de texto y el cuestionario. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 42

EJERCICIOS DERIVADOS DEL ASPECTO DE LECTURA.

	40	50	60
Actividades del alumno:			
Por identificación	13 48%	7 77%	12 50%
Por inferencia	7	1	4
Por sugerencia	5	-	4
Por incorporación	2	1	-
Por integración	-	-	1
Por guía de procedimiento	-	-	3
Total de actividades derivadas del aspecto de lecturas	27	9	24

	4º	5º	6º
<u>Frecuencia de la presencia gráfica textual:</u>			
Con presencia gráfica textual	15	7	11
Con presencia por derivar	2	1	4
A u s e n c i a	10	1	9
<u>Uso de formatos:</u>			
Listado	10 37%	3 33%	9 37%
Cuestionario	12	2	9
Complementación	4	4	1
Cuadro	-	-	2
Abierto	1	-	3
<u>Uso de magnitudes:</u>			
Palabra suficiente y necesaria	9 33%	7 77%	7 29%
Palabra como mínimo	6 22	1	3 12
E n u n c i a d o	11 40	1	11 46
Producción amplia	1	-	3

4.7. ESCRITOS ESCOLARES QUE SE REQUIEREN EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES

Este apartado final en el análisis de la expresión escrita en la educación básica, es la confrontación de la exigencia de desarrollo en la escritura, implícita en el plan de estudios en tanto que solicita la realización de determinados trabajos, y da por hecho la existencia de tales capacidades y su formación en el área correspondiente.

Ante todo, debemos notar que nos encontramos con un concepto de escritura conformado desde una perspectiva diferente a ésta que la hace derivar de una lectura breve, con función de ambientación pictórico-temática, y que deriva luego en exposición de contenidos teóricos que es necesario identificar y reproducir; por el contrario, los requerimientos de estas áreas se refieren, fundamentalmente, al manejo de una información obtenida, la más de las veces, por una observación y búsqueda propias que, naturalmente, se produce como resultado del estudio de los textos de los libros gratuitos y del trabajo en clase pero que, en tanto escritura, corresponde al producto de una elaboración y organización individuales; en el área de Ciencias Naturales el manejo de datos se deriva, en su mayoría, de observaciones sobre la realidad cotidiana y de situaciones experimentales; en el área de Ciencias Sociales la información se obtiene por una búsqueda documental.

La diferencia cualitativa entre estos escritos y los que propone el área de Español es tan grande, que no es posible realizar con ellos una evaluación paralela: el instrumento de análisis aplicado a los ejercicios de Español es completamente insuficiente cuando los escritos solicitados no se presuponen a partir del modelo que ofrece el libro de texto sino que se esperan como resultado, aparentemente espontáneo, de un proceso de aprendizaje. Sin embargo, la sola confrontación de carácter cuantitativo nos ofrece elementos interesantes que cuestionan la coherencia interna del plan de estudios de educación básica. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 43

ESCRITOS RELATIVOS AL MANEJO DE INFORMACION.

	Ciencias Naturales				Ciencias Sociales			
	30	40	50	60	30	40	50	60
Organización de información:								
Listado de conceptos	2	6	8	12	7	4	-	2
Registro de datos	1	7	11	10	-	2	2	1
Notas	-	1	5	7	-	-	-	-
Concentración de información:								
Cuadro sinóptico	1	-	7	6	3	9	6	7
Resumen	1	6	12	16	3	6	13	14
Conclusiones	-	5	18	19	1	14	-	6
Totales	5	25	63	70	14	35	21	30

De estos escritos sólo el resumen y las anotaciones han sido considerados en el área de Español, aunque no en todos los grados, su frecuencia es mínima y su carácter formativo es más bajo aún, lo cual significa que no existe una correspondencia entre la preparación que propone el plan de estudios y la demanda de trabajos escritos que en él mismo se propone.

En estas mismas áreas se solicita la redacción de textos amplios en los que debe estructurarse la información que maneja el alumno. En este aspecto destaca la diversidad de categorías establecidas para los textos; la lista es como sigue:

SEGUNDA PARTE

LA POSIBILIDAD DE APRENDIZAJE DE LA
EXPRESION ESCRITA
EN LOS LIBROS DE TEXTO.

- Texto descriptivo
- Texto narrativo
- Texto explicativo
- Texto libre
- Comentarios
- Texto Valorativo
- Periódico mural
- Biografías
- Encuestas
- Entrevistas
- Historietas
- Informe de investigación.

Los datos cuantitativos son los siguientes:

CUADRO No. 44

ESCRITOS QUE ESTRUCTURAN Y EXPONEN LA INFORMACION.

	Ciencias Naturales				Ciencias Sociales			
	30	40	50	60	30	40	50	60
Periódico Mural	1	-	-	1	10	7	2	5
Textos de entre las 10 categorías anteriores	1	7	11	10	-	2	2	1
	-	2	6	11	3	9	3	7
T o t a l	1	2	6	12	13	16	5	12

A más de repetir que no existe formación para este tipo de escritos, cabe considerar que, excepto en 30 año, se escribe mucho más en cualquiera de estas áreas que en la de Español, llegando a duplicar la frecuencia en el caso de 60 año. Los datos son los siguientes:

CUADRO No. 45

TOTAL DE ESCRITOS REQUERIDOS POR EL PLAN DE ESTUDIOS.

	30	40	50	60
Area de Español	51	31	24	21
Ciencias Naturales	8	27	68	83
Ciencias Sociales	27	51	26	41

1. LA REFORMA EDUCATIVA Y ALGUNOS MODELOS PEDAGOGICOS.

Hemos dicho en la parte primera de esta tesis, que la Reforma Educativa se presentó como un proceso permante de elaboración, sin definir nunca ni sus objetivos y metas como tampoco su fundamentación teórica, aunque las características del concepto de enseñanza-aprendizaje que se manejaba, suponía, la participación activa del alumno en un proceso flexible donde se enfatiza el trabajo en grupo, el diálogo y la vinculación con la comunidad, presentando al educador como coordinador, o promotor.

Sabido es que la ausencia de un sustento teórico definido deja el campo libre a intereses disímiles y un resultado probable será la amalgama de aportaciones variadas en un solo cuerpo conceptual. Así ocurre que este concepto de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que impregna la Reforma Educativa de una tonalidad dinámica y novedosa en la mayoría de sus contenidos, al considerar al alumno participante activo en su proceso de conocimiento, tiene que ceñirse también, a un modelo conductual de programación curricular que convierte al alumno en un sujeto eminentemente receptor y pasivo. Veamos esto con un poco de detenimiento.

El trabajo de elaboración de materiales y contenidos para la construcción de la Reforma Educativa, conjutó, sin duda, los esfuerzos de personas con ideas brillantes y avanzadas, lo que significó una verdadera renovación en cuanto algunos contenidos teóricos, algunos planteamientos didácticos e inclusive, los aspectos de formato y diseño de los libros de texto. Los profesores y especialistas que participaron en esta transformación de los contenidos de la educación básica, no podían ser ajenos a los postulados que, con la Escuela Nueva y desde principios de siglo, no han dejado de conmovier e innovar el ámbito de lo educativo en todos los continentes. Los mismos lineamientos de la política educativa parecen impregnados de estos principios renovadores; el cuadro que mostramos a continuación muestra los fundamentos conceptuales de la Reforma y los modelos pedagógicos desde los cuales pudiera proponerse su realización:

CUADRO No.46

PRINCIPALES ORIENTACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA Y MODELOS PEDAGOGICOS QUE LAS INTEGRAN EN SU ESTRUCTURA.

	Rousseau	Herbart	Dewey	Makarenko	Montesori	Decroly	Cousinet	Claparede	Freinet
Enseñanza de hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad mediante el desarrollo de la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica.	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX		XX
Enseñanza para el desarrollo armónico de la personalidad.	XX	XX			XX	XX	XX	XX	
Participación activa de los alumnos en el aprendizaje.	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
El alumno como agente de su proceso de aprendizaje.			XX		XX	XX	XX	XX	XX
Educación basada en libertad y responsabilidad.	XX				XX		XX	XX	XX
Aprendizaje en grupo para asegurar el desarrollo de la comunicación y el diálogo.				XX	XX	XX	XX		XX
Desarrollo de la conciencia social del alumno mediante la vinculación escuela y comunidad.	XX			XX		XX			XX
El maestro como coordinador y promotor de un proceso educativo flexible.	XX			XX	XX	XX	XX	XX	XX
Autoridad moral del maestro que comparte una experiencia integradora de la personalidad del alumno.				XX		XX			XX
Enseñanza que capacite para el trabajo socialmente útil. (+)				XX					

(+) Cada uno de estos puntos aparece en la selección de textos rectores en política educativa, presentada en la primera parte de esta tesis. Ver páginas 10-12.

Sin embargo, el hecho de que el discurso político denotara principios de avanzada en materia educativa, no lo hace menos aséptico por lo que a filiaciones teóricas o posturas pedagógicas se refiere; la política de la SEP no favorece ni define estructura o modelo pedagógico alguno y así, los contenidos educativos se ofrecen y se imponen en toda la nación, sin un verdadero soporte en lo relativo al proceso de su aplicación, ya que éste supondría la modificación correspondiente en el terreno de las instituciones y su práctica educativa ya establecida.

Cabe aclarar que no sugerimos el que alguna acción educativa pudiese mezclar las propuestas pedagógicas de diferentes modelos, como los ya señalados. Cada modelo supone una conceptualización particular del proceso educativo y por lo tanto cada uno de los elementos que lo integran (la participación del alumno, por ejemplo) recibe un tratamiento peculiar de acuerdo con la estructura de conjunto a que pertenece. Lo que sucede con la política educativa es que en ella se puntualizan diversos aspectos de carácter decisivo para el quehacer escolar, sin integrarlos en una estructura o modelo que regule y organice su composición, de ahí la situación ambigua del sistema educativo mexicano, de ahí la importancia de formalismos académicos y mecanismos administrativos por encima de los principios rectores que, por ley, deben orientar la educación.

Como ya se ha señalado, la Reforma Educativa no partió de la elaboración de un programa o plan definido, sino que se abocó directamente a la consideración de los contenidos y al tratamiento de los mismos, esto es, la realización de los libros de texto; ahora bien, en el momento de trasladar esos contenidos a una presentación programática, se adopta el sistema que aparece como más novedoso, moderno, funcional y acorde con el desarrollo tecnológico del momento: el modelo conductual de programación por objetivos. A un tiempo, tal modelo es aplicado también en la enseñanza media básica y media superior.

Con ello, se inicia un macro-movimiento del sector educativo para conocer y desarrollar este aspecto particular de la enseñanza; se requieren especialistas en este tipo de diseño curricular, se difunde bibliografía correspondiente y la SEP dedica la mayoría de sus cursos de actualización a profesores, al conocimiento del sistema de programación por objetivos de aprendizaje, puesto que su forma de control académico, el "Avance programático", corresponde al manejo de esta mecánica.

Son conocidas las características de la programación conductual por objetivos; ante todo, las metas de enseñanza se conciben como habilidades o niveles de ejecución en el desempeño de una tarea y, por ello, la importancia de la composición técnica de los

objetivos reside en la especificación de tales conductas evaluables, que marcan el paso, en el alumno, de un desempeño cognoscitivo a otro superior.

Los objetivos de enseñanza se organizan en una matriz donde se especifica el tema, subtema, registro taxonómico y técnica de enseñanza para cada objetivo, además, el maestro debe completar la matriz describiendo la experiencia de aprendizaje realizada y marcando su evaluación respecto al logro de los objetivos. De esta manera resulta impactante la presentación curricular con tal ordenamiento sistemático, aparentemente corroborable; sin embargo, el alumno queda atrapado en esta formalización que lo conceptúa como un mero aplicador de un proceso didáctico rígido y continuamente preescrito, donde la acción docente resulta abstraída de su contexto sociocultural. (62)

En este currículo se privilegia la consideración de los contenidos, al grado de dividirlos y fragmentarlos en unidades supuestamente simples: los objetivos generales marcan las metas globales de enseñanza en relación con un tema o aspecto determinado; los objetivos específicos indican el desempeño que debe alcanzar el alumno en las diferentes unidades que componen esos subtemas, unidades que a su vez, se integran por varias actividades donde se puntualiza la acción del docente. El alumno es evaluado y calificado con una escala de 1 a 10, de acuerdo con el grado de desempeño en la adquisición cognitiva en la ejecución de destrezas indicadas por tales objetivos; su participación activa en el proceso de aprendizaje, su progreso en el desarrollo de hábitos intelectuales que lo lleven a aprender por sí mismo, son aspectos que no tienen cabida en este modelo de enseñanza.

Los fundamentos teóricos del diseño curricular por objetivos conductuales residen en el condicionamiento de la conducta; en la teoría del aprendizaje de Skinner(63), el alumno desarrolla aquellas conductas o adquisiciones que reciben un reforzamiento diferencial, graficante, de parte del maestro (o investigador en su caso); este reforzamiento comprende tanto la aprobación, amonestación, advertencia, dispositivos competitivos inherentes a la práctica educativa, como los diferentes mecanismos de evaluación. De cualquier modo, el reforzamiento opera como regulador del aprendizaje, es manejado por el maestro y no obedece a una necesidad interna del alumno; por ello, el papel del alumno es el de

(62) Vid. DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Currículum, México, Ed. Nuevomar 1985, pp. 21-29

(63) Vid. NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento, México, F.C.E., 1983 pp. 65 y ss.

un sujeto que actúa, sí, pero las iniciativas que provocan su actividad son dirigidas por el maestro, quien a su vez resulta el aplicador de una construcción curricular sintética y de organización fija, que institucionalmente ha sido diseñada para estructurar determinados comportamientos que se desea desarrolle el alumno.

El condicionamiento operante hace recaer la atención e importancia de sus procedimientos, sobre los agentes de reforzamiento y no sobre los factores que efectivamente causen los cambios de conducta; es por ello que esta teoría evade el estudio de las situaciones en que se producen cambios de conducta sin que se dé un proceso de aprendizaje que los provoque, como tampoco se percibe en ella, la existencia de aprendizajes efectivos sin cambios observables de conducta, lo que es muy frecuente.

Para el conductismo, el aprendizaje es una formación de hábitos no deliberada, sino sometida al proceso de condicionamiento. De aquí la pasividad del sujeto de aprendizaje y su concepción utilitaria. Por otra parte, el conocimiento que esta teoría puede tener sobre el aprendizaje de un individuo, se realiza mediante la acumulación de las respuestas registradas en función de las unidades E-R simples; y no puede dar ninguna idea respecto al orden ni al modo de estructurarse, que tales contenidos de aprendizaje mantienen en el conjunto de actividades de un organismo.

Sin embargo, los principios teóricos del conductismo y aún sus planteamientos curriculares, aún cuando hayan sido definitivos en los ámbitos de decisión académica de la Reforma Educativa, no por ello derivan a una implantación directa en el ambiente escolar. La utilización de este nuevo lenguaje y el manejo de sus esquemas curriculares ha requerido la inversión prolongada de cursos de capacitación a docentes y el resultado ha sido la separación de una de sus funciones laborales en dos sentidos distintos: por una parte la organización cotidiana del trabajo en el aula y por otra, la presentación pulcra de avances programáticos acordes con los planes de la SEP y los deseos específicos del director o directora en turno, documento que tiene la finalidad exclusiva de satisfacer el control institucional; así, un modelo teórico queda reducido al uso y manejo de algunos formatos y categorías para el cumplimiento de un requisito formal. Por supuesto restaría evaluar el efecto de este modelo sobre la educación nacional, ya que persiste como contenido subyacente de los libros de texto, pero éste es asunto de otra tesis.

2. CONCEPTUALIZACION DE APRENDIZAJE EN LA TEORIA PSICOGENETICA

Las transformaciones de la Reforma Educativa de los años 80-82 consisten en la elaboración de un nuevo programa para preescolar, la integración de los contenidos programáticos en módulos de aprendizaje para 1º y 2º grados de primaria y la modificación del libro de 3º año, concebido, ahora, con un carácter intermedio o de tránsito entre esa programación modular y la ya establecida por áreas de conocimiento, vigente aún para 4º, 5º y 6º grados de primaria.

El programa de pre-escolar 1980 propone, en su parte metodológica, la consideración del niño de cuatro a seis años como un sujeto que aprende a través de su propia actividad, por ello y por ejemplo, no se pretende la enseñanza de los números sino que se coloca al niño en situación de manejar objetos bajo diversas circunstancias cuantitativas, estimulando su acción sin preescribir sus resultados. De esta forma, el programa no presenta una estructura fija ni acabada, ofrece orientaciones sobre cómo lograr el desarrollo del niño en sus diferentes y complejos aspectos, en torno a situaciones derivadas de cada una de las ocho unidades temáticas: el vestido, la alimentación, etc.

Esta integración por contenidos temáticos es la que se aplica también en 1º y 2º grados de primaria. En función del centro de interés que se establece, se organizan los conocimientos de las diferentes áreas programáticas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.). La instrumentación teórica de esta integración explica que el centro de interés provoca la acción significativa del alumno, y de ahí se procede de una forma combinada, al análisis y la síntesis de los conocimientos que se relacionan con él, esto es, se provoca una acción estructurante de los conocimientos así presentados.

Ahora bien, lo que subyace y fundamenta este tipo de planteamientos educativos, es el concepto de aprendizaje de la teoría psicogenética y su formulación cognitiva sobre las etapas del desarrollo en el niño. Efectivamente, en la década de los ochenta, el ámbito magisterial vió surgir el auge por conocer y manejar la teoría de Jean Piaget; muchos de los cursos de actualización de la SEP han sido dedicados a la psicogénesis del desarrollo, teoría que se ha convertido en el eje de las materias sobre psicología del niño en las escuelas normales y licenciaturas en educación. Consideremos ahora las características del aprendizaje dentro de la psicogénesis del desarrollo.

Piaget no acepta que el aprendizaje pueda ser provocado de manera exterior al sujeto, ni tampoco que éste consista en una acumulación continua, en un proceso sumatorio de experiencias o conceptos adquiridos que, como consecuencia, nos lleven a pensar que existe un aumento de conocimientos en el niño, un crecimiento, un desarrollo.

Las adquisiciones cognitivas no son nunca una deglución cuyo resultado sea una reimpresión o copia mental del objeto, con esta postura se valora casi exclusivamente el papel del objeto que se conoce y el sujeto queda reducido a un plano pasivo y receptivo; por el contrario, para Piaget, es necesario que el sujeto actúe sobre el objeto, que lo manipule que lo modifique, que lo ponga en relación con movimientos adquiridos por él con anterioridad (así sean sólo las acciones reflejas), con esto, el objeto de conocimiento no permanece nunca idéntico a sí mismo sino que pasa a formar parte del sujeto que lo aprehende y reviste, así, una significación particular de acuerdo con las estructuras a que se integra.

La actividad en Piaget es una acción real, de manipulación y apropiación del sujeto, una transformación que va y viene del sujeto al objeto de conocimiento, no sólo en los dos sentidos que ambos términos suponen, sino también en función de todas las direcciones que abre el ámbito de lo posible y, ante todo, la del acceso al pensamiento lógico.

El desarrollo de las operaciones lógicas y su constitución en estructuras de conjunto es un proceso que se funda en la acción y experimentación sobre los objetos del mundo físico; y, aún cuando estas operaciones se produzcan en un plano meramente intelectual y de contenidos verbales, el sujeto acciona con las imágenes y las relaciones que ha interiorizado el mundo físico al cual tiene que retornar para probar la pertinencia de esas elaboraciones intelectivas.

El aprendizaje supone adquisición de conocimiento, o bien, producción del mismo. Todo sujeto desarrolla su propio mecanismo de aprendizaje a partir de las funciones biológicas básicas; la actividad es el eje de su quehacer cognitivo. El sujeto opera mentalmente con los objetos que le proporciona el medio, por ello su actividad se denomina acción interiorizada y, debido a que estas acciones no ocurren nunca en forma aislada, se les llama también, coordinación de acciones. La operación es la acción del sujeto, y es, también, la esencia del conocimiento. Nunca el conocimiento es una entidad fija, continuamente se deben realizar movimientos de ajuste, nuevas operaciones de asimilación, de adecuación, de composición o recomposición de estructuras.

Ninguna operación existe en forma aislada y, al unirse con otras pasa a integrar una estructura operatoria que le otorga una cualificación peculiar, diferente a la que puede recibir en otra formación estructural. Estas estructuras operatorias son las que

crecen y aumentan su complejidad, y es en función de ellas, que entiende Piaget el desarrollo del conocimiento. Ahora bien, cualquier objeto de conocimiento requiere, para ser asimilado por el sujeto, la existencia en él de formas que lo organicen, esto es, una estructura operatoria; así, determinado aprendizaje sólo es posible cuando ya existen algunas estructuras operatorias precisas (así se trate únicamente de las formas hereditarias del instinto), y su adquisición debe seguir los procesos de asimilación, acomodación y equilibración en las estructuras existentes, luego entonces, el proceso de desarrollo del conocimiento proporciona la explicación del aprendizaje y no a la inversa. Así, "un estímulo es un estímulo sólo hasta el punto en que es significativo, y se convierte en significativo sólo hasta el grado en que una estructura permita su asimilación..." (64)

Para Piaget existe una continuidad que une la organización viviente con la organización de la materia por las funciones de autoconservación que le son propias, que se prolongan y se corresponden con las formas de organización cognoscitiva accesibles al animal. Las funciones de autoconservación suponen, además de diversas homeostasis, el desempeño de la reversibilidad, con la que se obtiene la movilidad de adaptación necesaria.

El conocimiento humano va más allá de las regulaciones conservadoras ligadas a la reversibilidad operatoria debido a que, al tornar abstractas sus conservaciones operatorias, esto es, al disociarlas de sus formas y contenidos, las convierte en operaciones de carácter riguroso y necesario; sin embargo, la característica preeminente del conocimiento humano consiste en su naturaleza tanto colectiva como individual, "la novedad en el hombre es que la transmisión exterior o educativa (por oposición a la transmisión hereditaria o interna del instinto) culmina en una organización tal que ha podido engendrar civilizaciones." (65) Este carácter intraindividual del conocimiento es lo que hace posible la estructuración genealógica de la ciencia y también, de modo interindividual, la formación de un sujeto epistémico descentrado.

Por otra parte, no se trata de que la inteligencia sustituya al instinto, Piaget especifica que del instinto, desaparece la regulación programada de carácter hereditario, para dar lugar a dos formas complementarias de autorregulación constructiva del conocimiento: la interiorización en dirección de las fuentes, es decir, asimilación en función de la organización de estructuras operatorias y, la exteriorización en dirección de ajustes con el medio, esto es, la acomodación; (entre ambos caminos se produce una serie ininterrumpida de equilibrios y reequilibrios). (66)

(64) PIAGET, J. Desarrollo y aprendizaje, confer. en Cornell, 1964

(65) PIAGET, J. Biología y conocimiento, México, FCE, 1983, p. 329

(66) Vid. Idem. pp. 335 y 336

Cuando se da el aprendizaje en el sujeto, necesariamente ha tenido lugar este proceso, y el objeto adquirido conlleva a múltiples adecuaciones de acuerdo con la dinámica de las estructuras.

Recuperar el concepto de la construcción del conocimiento o aprendizaje en su relación con las estructuras de la organización viviente y aún más, reubicarlo en relación con las construcciones del instinto, es un trabajo teórico que requería de la madurez científica del siglo XX.

Antes de esto era posible suponer, quizá, un reino de las ideas, espiritual y eterno, que deja impresa en el hombre una huella indeleble originaria, y pensar entonces, que el aprender es un recordar. Podría ocurrir, en otra dirección, el aplicarse a la consideración de aquél saber que es enseñable y tratar de imprimirlo en esa página en blanco con que se entendió por largo tiempo la mente del niño, o por el contrario, tomar al niño como eje articulador de las acciones que propician su desarrollo; o bien, con una finalidad opuesta, y a partir de los modelos de la física moderna, considerar al individuo como una maquinaria compleja donde es posible construir e integrar comportamientos determinados.

Los anteriores señalamientos son algunas de las muchas posiciones desde las cuales se ha entendido el quehacer educativo. Cada postura supone la elección de una particular concepción antropológica y el intento de reproducir un orden determinado de valores. Ningún maestro, a menos de que enajene su práctica educativa al mecanismo institucional, puede permanecer al margen del proceso de validación axiológica que supone la elección de cualquier concepción del ser del hombre. Ahora bien, la teoría de Piaget, al hacer la descripción científica de los procesos epistemológicos, nos permite realizar la escisión entre la realidad del aprendizaje como tal, y el contenido axiomático o ideológico de los modelos educativos. Con esto, el campo de las filosofías o acciones políticas en educación, deberá restringirse al aspecto no científico de ésta, con lo que se podrá eliminar el dogmatismo de las posturas totalizantes y propiciar la fundamentación del proceso educativo sobre la construcción epistemológica en cada área del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, la conceptualización científica del conocimiento y del aprendizaje proporciona, por una parte, la posibilidad de estructurar la génesis del conocimiento en las distintas ramas del saber humano y, por la otra, establecer la génesis de las estructuras cognoscitivas en el sujeto, las progresivas etapas de desarrollo y sus condiciones de evolución. Con esto, la práctica del maestro puede adquirir dimensiones completamente nuevas, siempre y cuando se incremente el esfuerzo por salvar la brecha entre teoría y práctica, y las relaciones entre docentes e investigadores, sean más intensas y productivas.

3. CONCEPTUALIZACION DEL LENGUAJE EN LA TEORIA PSICOGENETICA.

De acuerdo con Piaget, el lenguaje forma parte de la función semiótica de la inteligencia, esto es, la capacidad de significación, el manejo de la realidad mediante el uso de signos y que comprende: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental o imitación interiorizada y el lenguaje.

La función semiótica aparece al final del periodo sensoriomotor y consiste en la evocación representativa de algún objeto o suceso que no están presentes y, por lo mismo, deben ser representados mediante algún significantes: símbolo o signo. El símbolo es personal, cada niño inventa los suyos y siempre guardan una cierta semejanza con aquello que representan; el signo, por el contrario, tiene un origen social colectivo, es arbitrario porque no guarda ninguna semejanza con su referente concreto y además, forma sistemas.

De entre todas las conductas semióticas, solamente el lenguaje constituye un sistema integrado por signos de carácter colectivo o social. Por ello, el lenguaje es un conjunto complejo y elaborado, que ha sido cargado, paulatinamente, por contenidos cognitivos que corresponden, no sólo a procesos estructurantes sino que algunos de sus elementos tienen un carácter instrumental: palabras que funcionan como operadores y que sirven para establecer relaciones, clasificaciones y seriaciones, etc. Este es así, porque "las principales estructuras operatorias están inscritas en el lenguaje corriente en una forma ya sintáctica, ya inherente a las significaciones (semánticas) (...) Por lo que atañe a las operaciones proposiciones o formales, el lenguaje formula las principales de ellas..." (67) Se puede afirmar entonces, que existe una correspondencia, no total pero sí comprobada, entre las formas del lenguaje y las del sistema de la lógica operatoria y formal: inclusive, algunas investigaciones (68) buscan la formulación de un principio común entre ambos sistemas.

(67) PIAGET, J. "El lenguaje y las operaciones intelectuales" en Introducción a la psicolingüística, p.62

(68) Vid. Idem. p. 69-70

De esta correspondencia, algunos teóricos han pretendido generalizar y hacer de la lógica un mero asunto de formulaciones sintácticas y semánticas; también, algunas pedagogías han buscado el entrenamiento de la inteligencia y la realización del aprendizaje de la lógica formal a través del ejercicio reiterado de la estructura de algunas proposiciones gramaticales. Con esto se ha hecho un falso reduccionismo donde, nuevamente, la aplicación de un determinado método pedagógico es identificada con el proceso de aprendizaje y pretende, con ello, una validación institucional fuera de cuestionamiento, dando por conocido el papel del sujeto de aprendizaje y su proceso.

Los estudios de la psicología genética han demostrado que las operaciones del pensamiento son anteriores a la aparición del lenguaje; que el desarrollo de las operaciones concretas se organiza sólo en virtud de manipulaciones reales o imaginarias con los objetos y que, la construcción de las operaciones proposicionales, aunque precisa de una participación considerable del lenguaje, en cuanto formación de estructura que es, tiene su origen en el conjunto de las operaciones concretas, a través de una esquematización más compleja y de una abstracción capaz de integrar sistemas simultáneos. (69) Por ello, el estudio del lenguaje en el niño debe ubicarse siempre, dentro del conjunto de su actividad cognitiva total.

Se ha dicho ya que la adquisición del lenguaje va aparejada con la formación del pensamiento; la imitación es, al comienzo, la principal mediación en el desarrollo del lenguaje. El primer lenguaje del niño es ya la expresión o formulación de acciones a través de "palabras-frase" después, el niño es capaz de describir sucesos y acciones pasadas, hasta que finalmente, se adquiere la capacidad de expresar las relaciones entre los objetos -incluyendo las relaciones posibles- a través de este sistema de representación.

Gracias al lenguaje, el sujeto puede evocar situaciones no actuales y escapar de los límites espaciales y temporales en que se encuentra, esto es, su campo perceptivo; asimismo, es con este instrumento que logra estructurar su marco conceptual y racional. En el primer caso se habla de la función de representación (considerados en su acepción amplia, que incluye el contexto interno del sujeto) y, en el segundo, de la esquematización representativa, que supone procesos de conocimiento conceptual. (70)

(69) PIAGET, J. "El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético" en Seis estudios de psicología, México, Seis Barral, 1984, pp. 127 - 142

(70) Vid. Idem. p.129

Así, las investigaciones en el campo de la génesis del lenguaje en el niño pueden orientarse respecto a dos perspectivas convergentes: desde el punto de vista cognitivo, esto es, su correlación con el plano de la estructuración operativa y, desde el punto de vista afectivo, esto es, el desarrollo de las acciones representativas en términos de una mayor descentración con fines de comunicación y de asimilación del mundo. (71)

Ahora bien, esta totalidad evolutiva de carácter representativo-cognitiva con que se caracteriza el lenguaje ha sido analizada, dentro de la teoría psicogenética, de acuerdo con los parámetros que, aunque tienden a corresponderse son de naturaleza disímil y compleja: la teoría lingüística, particularmente las concepciones estructurales y generativas y, el estudio de los procesos de adquisición del sistema de la lengua en el niño, particularmente los relativos al sistema de lecto-escritura.

(71) SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüística de la lectura y su aprendizaje, México, Trillas, 1983, p. 68-79

4. CONCEPTUALIZACION DE LA EXPRESION ESCRITA.

El estudio de la formación y desarrollo del lenguaje en el individuo, desde una perspectiva psicogenética, es factible cuando se asume el hecho de estar trabajando con un conocimiento cuya naturaleza y origen es cultural y social. Esto plantea grandes diferencias respecto al estudio sobre formación y desarrollo de las conceptualizaciones del mundo físico y otros conocimientos del carácter de las ciencias exactas.

En primer lugar, tanto la estructura como la forma de cualquier sistema lingüístico es arbitrario y, aún cuando no carece de funcionalidad lógica, su afirmación y validación son del orden de la creación cultural y la vigencia social. En segundo lugar, el único recurso de confrontación para la afirmación y la refutación de las hipótesis que tiene el sujeto en proceso de adquisición del lenguaje, constituye la aprobación o rechazo de "el otro", esto es, los sujetos que le rodean; con esto, la asimilación y adecuación del conocimiento lingüístico están engarzados desde sus raíces con la evolución de las estructuras afectivas del sujeto y, además, las características del desarrollo lingüístico de un individuo están determinadas por aquellas que son propias del uso lingüístico del núcleo social al que pertenece. En tercer lugar, las formas y aún las reglas del lenguaje se transforman y cambian al igual que la sociedad. El estudio del lenguaje debe ubicarse entonces entre dos grandes relatividades: la macro-estructura sociocultural y la estructura psicológica profunda del sujeto.

A). DIFERENCIACION ENTRE LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA.

A la lengua se le reconoce como característica fundamental, la función de comunicación, además de instrumentalizar el ejercicio del pensamiento. La comunicación tiene dos posibilidades: como habla y como escritura; ambas participan del mismo léxico, formas gramaticales e igual acción en la construcción de sentido, pero sus estrategias, su conformación y sus características son diferentes debido a que cumplen con finalidades distintas. (72)

(72) Vid. GOMEZ P., Margarita. Estrategias pedagógicas para superar dificultades en el dominio del sistema de escritura, México, SEP-OEA, DGEE, 1986, p. 87.

Lo que se acepta y se rechaza en el habla no es comparable con los criterios de corrección en la lengua escrita, cuyas representaciones son más regulares, menos naturales y más trabajadas que las de la lengua oral, puesto que obedecen a convenciones, artificios y reglas accesorias de orden cultural. (73) El habla cumple una función inmediata de comunicación y constituye una condición necesaria y natural del ser humano; la escritura tiene un origen posterior, es un hecho social que requiere de un proceso cultural estructurante, firme y consistente para cumplir con dos funciones precisas: la comunicación a distancia y la permanencia que, para realizarse, deben satisfacer las condiciones de precisión, no ambigüedad y no redundancia.

La escritura marca el inicio de la historia, y en términos de desarrollo individual estará ligada con procesos mnémicos y de aprendizaje escolarizado, con ello, la comunicación a distancia presenta variables exclusivas como serían el intercambio y ajuste, no sólo con sujetos sino con instituciones y, además, la autoconfrontación. Por todo lo anterior, es evidente que la lengua escrita no está subordinada a la oral y que requiere de técnicas de enseñanza propias.

La no equivalencia entre ambos códigos no es un hecho perceptible de manera inmediata, requiere de una paulatina toma de conciencia y de la incorporación del sujeto a procesos de aprendizaje más amplios, esto, es, la adquisición de estructuras operatorias y un grado de descentración tal, capaz de contextualizar una emisión; esto supone una enseñanza especializada donde la lectura juega un papel primordial.

B). LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADO EN LOS COMPONENTES DE LA LENGUA.

En el proceso de comprensión del sistema de escritura existe un primer momento en el que el niño acepta que las letras "dicen algo"; se trata de una hipótesis que afirma el simbolismo de las grafías propias del lenguaje, hipótesis originada en el interjuego social y que tiende a ligarse con los objetos del entorno físico, esto es: lo que está escrito sobre un objeto constituye el nombre o la representación de ese objeto, así, la lengua escrita

(73) Vid. HURTADO, Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje pp. 75, 76 y 83.

se convierte en la identidad representativa del referente, su primera función en el proceso de adquisición de la lengua oral dentro de la relación madre-hijo. Por otra parte, "las primeras 'escrituras' de los niños significan (en su propia atribución) la intención que tuvieron en el momento de producirlas". (74) Lo que queremos hacer notar al indicar estas primeras aproximaciones al dominio de la lecto-escritura es que, aún cuando no son sistematizables, se yerguen sobre un criterio definitivo: el carácter simbólico y significante de la lengua.

Resulta tan evidente y determinante esta característica que, cuando los niños comienzan a elaborar la necesaria conservación de forma gráfica para cada palabra, en relación con significados específicos, "es tal la fidelidad de la escritura con la imagen semántica, que sólo los sinónimos son susceptibles de sufrir intercambio, incluso, pueden representar a ambas palabras, dado que cuentan con el mismo significado". (75)

Es conveniente destacar que la palabra, como unidad de contenido semántico, se inscribe en un sistema organizativo donde ocurren múltiples diferenciaciones y oposiciones de significado, porque tal contenido se conoce y adquiere en un punto cualquiera del camino que va entre la fijeza relativa de la lengua, como creación ideacional, y el todo virtual de la realidad donde cada sujeto lo construye.

El aspecto semántico es, quizá, el más rico y complejo en el desarrollo de la lengua puesto que, el proceso de conceptualización semántica del texto escrito en el niño conlleva un desarrollo autónomo, esto es, independiente del proceso alfabético. Esto significa que los niños pueden comprender y también producir macroestructuras textuales específicas tales como el cuento y la narración, operando sólo con proposiciones semánticas, aún antes de la adquisición de la escritura (76). De cualquier modo, es evidente también, que los contenidos semánticos se elaboran en función de las estructuras sintácticas y fonológicas.

La adquisición del sistema fonológico se produce, también, en el plano del significado, el niño aprende a articular sonidos mediante la designación de referentes afectivo-contextuales y, las correcciones a su pronunciación se efectúan, de igual modo, mediante la confrontación con una realidad significante y no por la repetición exclusiva de un fonema o morfema determinados.

(74) KAUFMAN, Ana María. "Proceso de adquisición de la lengua escrita" p. 9

(75) Guajardo y cols. Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas. México, SEP, DGEE, 1988, p. 13

(76) Vid. Idem. pp. 18 y 19

Es notable el papel significativo de la fuerza ilocutiva o entonación de una producción oral; el bebé percibe la parte afectiva de determinados sonidos y, por ello, pronuncia sus primeras palabras antes de conocer el significado que tienen. Esta carga afectiva de la lengua opera a nivel subconsciente y, como es inseparable de cualquier emisión, origina siempre determinadas reacciones, poco consideradas y generalmente fuera de control.

A nivel sintáctico el niño asimila, desde muy temprana edad, lo que Chomsky llama las "reglas generadoras de la gramática", que en términos operatorios podemos describir como el reconocimiento de las regularidades en la estructura de la lengua y el ejercicio de su generalización, la cual debe ser afirmada o rechazada por el medio social, hasta estructurar las formas de arbitrariedad lingüística dentro de la regularidad inferida y operante.

Este proceso se inicia por la acción de mecanismos de identificación, imitación y automatización para acceder entonces a la fase de construcción de sentido que, en el niño normal, tiene como hermosa contraparte el juego de la violación de las normas y la construcción de contra-concordancias producciones sin sentido, que muchas veces revisten regularidades rítmicas y fonológicas admirables. Tanto el logro de una producción correcta como el de la construcción carente de normatividad son un ejercicio profundamente simbólico y significativo, de interés lúdico o cognitivo pero en todo momento, de afirmación afectiva.

Estos componentes lingüísticos y su integración en la construcción de sentido, operan con modalidades diversas cuando se trata de la producción o comprensión de un texto, ya se opere en el plano oral o en el escrito.

El uso de los patrones de referencia para la decodificación del contenido de un texto, implica un adecuado seguimiento de las reglas de coherencia lineal y global, sin que este desempeño conlleva la clara conciencia de tal estructura de referentes, menos aún, el manejo de su organización; la producción entonces, supone un desarrollo complejo y paulatino de una capacidad representativa que opera desde dos puntos de vista: el emisor y el receptor.

Este proceso, a más de requerir un grado considerable, de des- centración en el sujeto, constituye un problema cognitivo sobre el manejo de referentes e implicaturas, y la posibilidad de automatizaciones crecientes en las diversas funciones de monitoreo. Por otra parte, es evidente que las producciones orales cuentan con apoyos contextuales, mímicos y fonéticos propios de la situación en que tienen lugar y que por el contrario, la escritura precisa la abstracción de tales componentes del fenómeno comunicativo, por lo que requiere un aprendizaje especial.

C). CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Los estudios psicogenéticos, preocupados por especificar los niveles de desarrollo del sujeto, han estudiado la adquisición de morfemas en español, el orden de aparición de los distintos tiempos verbales, de las diferentes estructuras proposicionales, de estructuras sintácticas (77) y de estructuras tardías, esto, en lo que toca a la lengua oral. Por otra parte, son muy conocidos los estudios de E. Ferreiro y Gómez P. que sistematizan el conocimiento de la evolución de los múltiples aspectos que supone la adquisición de la palabra escrita, sin embargo, el desarrollo de la expresión escrita, nos propone una problemática diferente, puesto que, en el plano del sujeto, involucra el desempeño coordinado de un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas, cuya separación y demarcación analítica no ha sido posible realizar a la fecha.

De cualquier modo, los estudios psicogenéticos ofrecen lineamientos generales que se derivan tanto de la propuesta teórica global como de las aproximaciones a los procesos cognitivos específicos, y que son aprovechables para la práctica docente. Presentamos a continuación un punteo de los planteamientos que consideramos más importantes para tener presentes en el aprendizaje de la expresión escrita:

1. Considerar que la actividad del sujeto es la auténtica generadora de conocimiento y, en este sentido:
 - a). reconocer en el sujeto el manejo de habilidades y nociones que ya posee, así como el ámbito socio-cultural que le es propio y vital,
 - b). inscribir las actividades de aprendizaje de acuerdo con ambos contextos y procurar con ello su calidad significativa,
 - c). estructurar las actividades de aprendizaje sin descuidar su aspecto lúdico y afectivo.

2. Reconocer que aunque la expresión oral y la escrita son diferentes, el alumno de educación básica está en vías de adquirir el monitor de la expresión escrita, por tanto:
 - a). debe mantenerse abierto el puente entre el habla y la escritura para que se pueda ir y venir varias veces en beneficio de una mejor estructuración de referentes en

(77) Gómez P. et. al. Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones, México, SEP, DGEE, 1982, p 149-161

el texto; esto quiere decir que la corrección de un escrito no es suficiente y quizá muy poco adecuada en este nivel de desarrollo, se requiere una retroalimentación más vital y permanente, por lo cual;

- b). debe buscarse la autorregulación de un escrito mediante el grupo de pares esto es, entre los mismos compañeros, así, se resuelve el aspecto cuantitativo de atención y, además, el maestro puede observar el estado de desarrollo lingüístico y las hipótesis estructurantes que surgen naturalmente en el ejercicio de los niños,
- c). debe evitarse la presión de la corrección en el aspecto formal de la escritura, ya que esto suele paralizar o atrofiar el desarrollo de estrategias superiores para la escritura,
- d). debe estimularse la lectura como actividad que compromete al alumno y su circunstancia.

3. El aprendizaje de la expresión escrita debe ubicarse en el conjunto de la actividad cognitiva global, ya que supone la aplicación equilibrada de sistemas operatorios simultáneos:

- a). en términos de maduración, supone el desarrollo y automatización de habilidades finas y especializadas (escritura de grafismos),
- b). en el plano de la evolución psicológica, involucra el proceso de descentración y el manejo de dos puntos de vista: emisor y receptor,
- c). para el pensamiento lógico supone una labor de planeación que estructure coordenadas de relaciones para obtener la coherencia y cohesión textual.

4. Como producción, la expresión escrita debe plantearse:

- a). en tanto ejercitación de uso escolarizado, no como una actividad especializada y aislada de otro tipo de acciones cognitivas; por el contrario, debe aparecer como resultado de una necesidad de organización y comunicación derivadas de la realización de un conjunto de actividades cognitivas en torno a un tema determinado o centro de atención, así, la expresión escrita puede actuar como puntualización estructurante de cada parte del proceso cognitivo y, también, como su adecuación final,

- b). en tanto ejercitación de funciones sociales de comunicación, no como una tarea por encargo, sino como una actividad viva, de interacción entre individuos, grupos, escuelas, regiones y países, con el respectivo descubrimiento de los diferentes tipos de escritos y la especificación de sus requerimientos estilísticos, para la satisfacción de determinadas necesidades sociales: carta, recado, avisos, diseño de instrucciones, relatos y crónicas, noticiarios, anuncio publicitario, reportaje, etc.

Por otra parte, algunos teóricos junto con T.A. van Dijk, han iniciado estudios interdisciplinarios sobre la Ciencia del Texto y han realizado avances significativos sobre las estrategias para organizar y monitorear la escritura, así como el estudio de las reglas de coherencia lineal y global en las macroestructuras textuales; en este sentido, es importante notar que van Dijk y Kintsh afirman que no es posible considerar la existencia de dos sistemas diferentes e independientes para las estrategias de comprensión y producción de texto (78), en ambos casos el objetivo es la integración de una representación mental que distinga los elementos principales de un contenido lingüístico y la forma como se edifica en función de determinada estructura de referentes.

Con esto, vuelve a señalarse la importancia de la lectura como reconstrucción de sentido y su nueva elaboración en paráfrasis o actuación, como una ejercitación que conlleva a la aplicación de los mecanismos de desarrollo cognoscitivo en lo referente a la expresión escrita, esto es: automatizaciones crecientes en el manejo lexical, funciones sintácticas y codificación de información; manejo de implicaturas y establecimiento de referentes; usos de conexiones y generalizaciones; y, construcción de estrategias o planificación de procedimientos establecidos para la solución de un problema.

Estos estudios, junto con los de Bruner, Siegler, Vollmer y otros, ofrecen perspectivas muy interesantes sobre la investigación de los procesos cognitivos y su funcionamiento en actividades especializadas como lo son la comprensión y producción de textos; con ello, proponen eficaces caminos para la ejercitación y logro del desempeño en el sujeto, por lo que merecen una atención y dedicación especial, aunque no es pertinente en este espacio.

(78) van Dijk, T.A. & Kintsh, W. Strategies of Discourse Comprehension, New York, 1983, Academic Press, p. 17

5. EVALUACION DE LA PROPUESTA OFICIAL PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ESCRITA.

De acuerdo con el análisis realizado sobre los libros de texto gratuitos, los materiales que ofrece el Area de Español consisten, en un porcentaje cercano al 50%, en lecturas que no derivan a situaciones de escritura; del total de las situaciones de escritura, cerca del 50% se plantea como un proceso de identificación y reproducción de textos, generalmente limitados a palabras precisas y nunca mayores que el enunciado; además la redacción propiamente dicha está orientada, principalmente, al ejercicio del cuento y la narración, que debe realizarse bajo la presión sugerente de modelos fijos y acabados.

Estos resultados no parecen ser defendibles desde ninguna posición didáctica y, probablemente, son consecuencia no valorada de una subutilización de la escritura para la satisfacer objetivos de otros aspectos de la lengua porque, según se mostró, la parte de expresión escrita no ofrece una consistencia programática y las características de sus actividades no presentan diferencias cualitativas del resto de las situaciones de escritura.

Desde la perspectiva psicogenética, es evidente que con estas actividades de escritura se procura, necesariamente, la adaptación del sujeto a cierta pasividad obediente para así conducirlo con varias indicaciones convergentes, a la producción del texto "adecuado" y "correcto". Además, la carencia de planteamientos de ejercitación fuera del libro de texto, la ausencia de la cotidianidad escolar y social del alumno en las propuestas de escritura y, finalmente, la falta de necesidad de respuesta o evaluación con que se consideran los escritos de los niños en el plan de estudios, parecen querer reducir al absurdo la actividad de escritura en la práctica escolarizada.

Sin embargo, el análisis de la primera parte de esta tesis nos ofrece también, otra información con la que puede valorarse una función importante y, hasta ahora, no considerada por el Area de Español, esto es, el desarrollo de los instrumentos propios del aprendizaje en su conformación expresiva.

Desde el planteamiento de los objetivos generales del Área de Español se establecen, entre otros aprendizajes, las siguientes necesidades:

Para la expresión en general, el niño deberá realizar:

- 1.- Observaciones y suposiciones.
- 2.- Relaciones entre diferentes objetos.
- 3.- Comparaciones
- 4.- Inferencias
- 5.- Clasificaciones
- 6.- Opiniones y comentarios
- 7.- Explicaciones
- 8.- Conclusiones
- 9.- Proyectos de actividades
- 10.- Planteo de problemas con sus antecedentes y soluciones.

Para la expresión escrita en particular, elaboración de:

- 1.- Anotaciones
- 2.- Resúmenes
- 3.- Noticias
- 4.- Informes
- 5.- Entrevistas
- 6.- Fichas de estudio y organización de información.

Estos objetivos, aunque carecen de una debida adecuación respecto a niveles de ejercitación paulatina y sistemática que se correspondieran con cada año escolar, son válidos y, con toda justicia debieran precisarse y considerarse prioritarios dentro de la idea formativa de la educación básica.

Por otra parte, las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, requieren del alumno un desempeño considerable en lo relativo a la organización y manejo de información. (80) Estos hechos hablan de una concepción del alumno de primaria como un sujeto que cuestiona su realidad y opera sobre ella no sólo en términos de reflexión sino como acción práctica y estructurante.

Estas necesidades abren una posibilidad distinta respecto al modo de considerar la clase de Español, en tanto que es posible proponerla como un ejercicio que incremente la precisión del pensamiento a través de procedimientos de trabajo y de la redacción de escritos bien definidos.

En este sentido, deberán considerarse las actividades programáticas en atención a los procesos de pensamiento que llevan implícitos y, de esta forma, insistir sobre la ejercitación grupal en cada una de sus fases: observaciones, comparaciones, inferencias, clasificaciones, relaciones, etc. todo esto, con el fin de que cada alumno desarrolle su capacidad de cuestionamiento y búsqueda propia de soluciones posibles.

(80) Véase pp.70-72 de esta tesis.

Para la expresión escrita deberían ejercitarse los procesos de generalización, supresión e integración; y sus opuestos: particularización, adición y especificación, considerados como macroreglas en la estructuración de la Memoria a Largo Plazo en la conservación y producción de proposiciones semánticas. (81) Esto precisa un viraje que va desde la idea del maestro como poseedor del conocimiento, hasta la reinstalación del alumno como un auténtico explorador y constructor de su propio saber, lo cual implica un proceso largo y poco considerado.

Por otra parte, los diseñadores del plan de estudios deberán especificar cuáles son los productos escritos que se requieren en el aprendizaje de la enseñanza primaria, y señalar las características que deben cumplir, considerando cuando menos, dos o tres niveles de aproximación al producto final, en atención al desarrollo del alumno. Además, deberá asumirse la necesidad de que el niño maneje la información por sí mismo, de un modo operativo y concreto, desde los primeros años de escuela, lo que no constituye una meta descabellada puesto que los colegios particulares mexicanos, con método personalizado, trabajan mediante el uso de tarjetas y ficheros desde el primer grado; el problema consiste en adecuar los contenidos y los materiales al nivel de desarrollo y al medio significante, propio del niño.

Estos aspectos son definitivos en tanto que, si los programas y materiales diseñados por la SEP carecen de un planteamiento preciso respecto a lo que deben ser "notas de observaciones", "notas de clase:", "registro de datos", "resúmenes", "informes", etc, no se puede exigir a ningún maestro que, con un criterio claro, desarrolle una metodología de enseñanza en este sentido y, por supuesto, tampoco podrán satisfacerse las demandas expresadas por las otras áreas. Además, si esta preocupación no parte de las necesidades de que el alumno opere por sí mismo, podrán seguirse escribiendo hermosos objetivos de enseñanza pero no se estará propiciando un auténtico desarrollo en el alumno, en su manejo de la expresión.

(81) Vid. Guajardo y cols. op.cit. pp. 26 - 28

C O N S I D E R A C I O N E S F I N A L E S

Más que presentar, a manera de conclusión, el punteo de los resultados del análisis de las actividades de escritura en los libros de Español de la SEP y su consideración frente a los planteamientos de la psicología genética -lo cual ha sido ya delineado-, quisiéramos, en tono de reflexión, considerar las posibles alternativas o caminos a seguir ante la problemática que ofrece el desarrollo de la expresión escrita en los alumnos de la educación básica.

La necesidad de una transformación de los libros de texto gratuitos es algo que ha venido planteándose desde hace varios años y cada vez con mayor insistencia; lo que no se escucha es una propuesta clara y coherente respecto de la orientación o sentido en que tal cambio deba realizarse. Es porque un planteamiento así, conlleva complejidades y complicaciones diversas, entre ellas la tradición de una actitud histórica que obliga a supeditarse a la política oficial, sumisión que, aún cuando permite el reclamo por las acciones ya hechas y la exigencia de otras más bondadosas, no puede pretender que el motor del cambio exista y pueda darse en la actividad propia.

Una alternativa contra esta inercia consiste en la identificación de los campos donde es posible implementar acciones de cambio e intentar su realización, siempre y cuando se opere dentro de una perspectiva global e integradora.

Ante todo, es necesario asumir una idea rectora y, si se parte de un concepto de aprendizaje fundado en la necesidad de operación del sujeto, la renovación del sistema educativo en México debe ser general; por supuesto, será necesario integrar algunos esfuerzos en propuestas más amplias, por ejemplo, el plan de estudios de preescolar, 1982.

Partir de la necesidad de operación del sujeto con el objeto de conocimiento, para procurar una enseñanza fundada en la actividad estructurante exige, ante todo, la aplicación de investigaciones respecto a las formas de adquisición de conocimiento que se presentan en el desarrollo del sujeto en relación con cada uno de los saberes que se proponen como contenidos curriculares en los años de educación primaria; de tal investigación, puede derivarse una propuesta didáctica.

Sin embargo, este proceso así resumido presenta diversas dificultades prácticas: la primera estriba en el tiempo y la cantidad de recursos que requiere su realización; la segunda, de consecuencias múltiples, consiste en que un planteamiento de investigación educativa separada de los elementos que integran la actual

realidad escolar, no promete sino ahondar la brecha entre los planos de decisión académica y aquéllos que corresponden a la aplicación cotidiana.

Por supuesto que existen determinadas estructuras cognitivas cuya formación y desarrollo precisan de una investigación psicogenética de carácter especializado, cuyas aplicaciones didácticas se investigarán posteriormente. Sin embargo, el problema de implementar cambios en el sistema educativo tiene otro origen, otras características y otros requerimientos de los que distinguen a una investigación: se trata de la aplicación de conocimientos para producir la adquisición de conocimiento, y del conocimiento que genera su producción. Un cambio dictado fuera del medio magisterial no incide directamente sobre esos saberes que son instrumento y mediación del proceso didáctico y el resultado, en la mayoría de los casos, es el de una simbiosis a veces extraña y hasta sorprendente donde se combina la nueva propuesta con los procedimientos y actuaciones que los maestros han venido desempeñando, sin que aquélla sea asimilada ni afecte sustancialmente a éstos.

Es un hecho reconocido el que la renovación y aún la mera vitalización del sistema educativo tiene su motor principal en la acción del magisterio, por esto es que, desde la Reforma Educativa, el Estado realiza masivas consultas a los maestros con el fin de validar sus nuevas propuestas educativas; y ésa es la razón también, de tantos cursos de actualización, capacitación, talleres, seminarios y congresos sobre las diferentes materias que inciden en la acción docente; de igual forma, los planteamientos metodológicos o la simple presentación de cada innovación de los materiales didácticos que ofrece la SEP, no dejan de dirigirse al maestro y alentarle como factor decisivo en la realización de los grandes objetivos de la educación nacional.

Ahora bien: ¿cómo podría un maestro cualquiera convertirse en promotor de la acción y operación cognitivas de los alumnos con el fin de favorecer en ellos procesos interestructurantes que los conviertan en sujetos productivos de su propio quehacer, cuando él mismo está recibiendo directrices que tiene que aceptar antes de incorporar a su ambiente cognitivo?

En el México de este siglo se ha connotado a los maestros (82) como apóstoles de la educación, como promotores del desarrollo social, como burócratas, como obreros o trabajadores que, por una exigencia no explícita, deben cumplir también con un nivel académico respetable y una formación intelectual y moral distinguida. Sin embargo, el trabajo docente como tal, carece de un

(82) MERCADO, Ruth "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en La escuela lugar del trabajo docente, México, DIE/Cinvestav/IPN, 1986, pp. 55 - 56

espacio institucional donde se le reconozca, se valore y reflexione sobre él; la necesidad de una toma de conciencia sobre la práctica educativa por parte de sus propios protagonistas es un renglón inexistente en los planes de articulación académica de la SEP.

De este punto se derivan algunas líneas de reflexión: la primera de ellas es que la acción del maestro está saturada de conceptualizaciones respecto de lo que debe ser su función y actualización, respecto de sus objetivos y el significado de su labor, todo esto desde las más diversas perspectivas teóricas, filosóficas y aún religiosas, lo cual por supuesto, produce ahogo y constipación en los docentes y su ejercicio cotidiano, que intentan orientar entre esos criterios axiológicos, y también, optar por algunos de ellos. Además, en tanto que estos conceptos conforman teorías validadas socialmente sobre el proceso didáctico y establecen modelos de explicación e interpretación de su práctica, obstruyen el conocimiento de la realidad educativa como tal, puesto que el análisis y las medidas de transformación ya no parten de ella, sino de la abstracción teórica y conceptual.

Por otra parte, la exigencia de registro, análisis y evaluación constante, la toma de conciencia y la autocritica sobre la propia actividad profesional, es una condición que requiere un alto grado de madurez, a más de una preparación específica y un ambiente de trabajo donde el respeto y la colaboración entre compañeros constituyan un ejercicio sostenido con el propósito de obtener un desarrollo eficaz de la acción docente.

Otra condición implícita en estos señalamientos es el requerimiento de un trabajo coordinado de grupo, pero también de interrelaciones grupales para la comunicación de los productos de su actividad, y aún, de integración regional y nacional. Esto es así porque el ejercicio de la reflexión y el cuestionamiento sobre el propio quehacer sólo adquiere sentido cuando se trascienden los límites individuales e incluso particulares de una escuela o región; los trabajos de descripción, conceptualización y análisis de los diferentes aspectos que conforman la acción docente deben poder contar con la posibilidad de integrarse a un marco teórico global y a planos de acción nacional, con la debida adecuación de las técnicas e instrumentos metodológicos, ya que este trabajo de investigación y correlación guarda características específicas para cada nivel.

Mucho es lo que se puede escribir y ahondar sobre los puntos anteriores puesto que enuncian una problemática bastante compleja. Lo que interesa aquí es continuar adelante y afirmar que, por abrumadora que parezca esta realidad en términos de su magnitud y las características de su objeto de transformación, la acción es posible y existe madurez suficiente para iniciar el proceso.

La metodología de la investigación participativa ha ganado terreno en el desarrollo de las ciencias sociales a partir de los años sesenta; ha obrenido validez como práctica generadora de co-

nocimiento científico que no depende de los marcos de interpretación derivados de los sistemas conceptuales elaborados por países con mayor desarrollo económico y tecnológico. En México, ha servido para implementar diversos procesos en el plano de la educación de adultos, educación no formal y aún, en la formal básica y superior, con los cuales no sólo se ha preparado y ejercitado un buen número de investigadores, sino que además se han generado cuadros conceptuales que abren camino a nuevos estudios y acciones.

Entre las características que distinguen a la investigación participativa (83) citamos a continuación aquellas que pueden correlacionarse con la problemática del quehacer educativo y magisterial ya señalada:

De acuerdo con los principios metodológicos de la investigación, participativa, la investigación y la educación son dos momentos de un mismo proceso y. Esto es así porque la participación de todos los sujetos involucrados en cada situación es condición del proceso y, al mismo tiempo, la expresión de uno de sus resultados; el nivel y la calidad de la participación es uno de los objetos de transformación. La preparación científica del investigador social no se enfrenta a la de cualquier otro participante; en principio, ambas tienen el mismo valor, y en el seguimiento del proceso de acción participativa, cada sujeto va adquiriendo nuevas riquezas de conocimiento y desempeño con los que se puede acceder a planos de acción siempre más complejos. En el marco de este pensamiento, la propuesta por separado de un momento de capacitación y otro, posterior, de trabajo y producción, resulta una dicotomía que obstaculiza un verdadero aprendizaje y deforma el sentido de la práctica social, educativa en este caso; además de que supone un costo y financiamiento más elevado.

Otra de las características de este tipo de investigación, consiste en su necesidad de recuperar los elementos fundamentales y dispersos con que se constituye la realidad y la cultura propias de una comunidad para estructurar el marco de conocimiento crítico que valida el proceso en cuestión. Así es como se establece la autonomía del propio saber, logrando una autenticidad tal que es fundamento para efectivas y eficientes acciones de trabajo y de nueva investigación.

Una condición necesaria en la estrategia metodológica de la investigación participativa y que está implícita en las dos anteriores, es la relativa a la participación y decisión colectiva en los procesos de gestación y evaluación de las propuestas de acción. Con ello, la función de los sujetos actuantes no puede ser

(83) YOPD, Boris. Metodología de la investigación participativa, México, CREFAL, 1981, pp. 36 - 38

la de burócratas o trabajadores asalariados con sus respectivas connotaciones de alienación; por el contrario, esa acción supone una vía de estructuración del propio conocimiento y de transformación en términos de sujeto-objeto a nivel individual, de grupo y de comunidad. Como es evidente, sólo la práctica de la experiencia interactuante en la formación del conocimiento hará que nuestros maestros puedan implementar métodos y técnicas didácticas para que sus alumnos inicien un proceso equivalente de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo.

Resta hacer una referencia al área de la elaboración teórica de esta clase de investigación. Aquí, la riqueza explicativa de la realidad social es consecuencia del requisito de unidad esencial entre teoría y práctica en la generación de conocimiento; este planteamiento conlleva problemas metodológicos continuos que, bien enfrentados, potencian el conjunto de fuerzas y recursos empleados en la investigación. El problema metodológico consiste en una primera adecuación y ajuste de los métodos y técnicas de investigación social al problema e hipótesis particular que se enfrenta y, a partir de ahí, en la constante evaluación de esos instrumentos, lo que puede llevar a una verdadera creación cuyo valor específico no deja de tener relevancia y consecuencias para otros planos de la realidad social y de la teoría misma.

Para la aplicación de la investigación participativa al problema de la educación en México, deben reconocerse diferentes planos en el trabajo de ajuste de los contenidos teóricos y metodológicos que supone este tipo de acción. El primero se refiere al manejo de los procedimientos de la investigación participativa como tal, donde es necesario saber articular un conjunto de objetivos de aprendizaje en función de las necesidades de los participantes y del objeto de estudio o problema por resolver. Posteriormente, es necesario evaluar y cuestionar los instrumentos metodológicos de acuerdo con los tres niveles que atraviesan la acción de los maestros:

1. Institucional: estructuras y normatividad del proceso escolar.
2. Comunitario: demandas, expectativas y recursos potenciales de la acción en el medio social y con los padres de familia, en particular.
3. Escolar: dimensiones formativas de la acción docente en el proceso interestructurante de los alumnos.

Para este último punto podría partirse del análisis de Elsie Rockwell (84) que distingue cinco dimensiones formativas en la práctica docente y que citamos a continuación haciendo, a modo de observación, una aplicación al caso de la expresión escrita:

(84) Rockwell, op. cit. pp. 13 y ss.

1. La definición escolar del trabajo docente. Aquí el maestro no sólo deberá preguntarse lo que significa para él su propia práctica de la expresión ante los niños; la forma como es requerida -limitada o estimulada- por los moldes escolares, y cómo aparecen estas mismas circunstancias en el trabajo de sus colegas; podrá indagar también la imagen que al respecto guardan sus alumnos, mediante canales adecuados y lúdicos para la expresión, registrando además la frecuencia de prototipos. Este trabajo abriría el proceso de reflexión y cuestionamiento sobre lo que es el ejercicio de la expresión y las condiciones que la delimitan, para pensar después, en las técnicas o instrumentos para su desarrollo.
2. La definición escolar del aprendizaje. Para conocer los aspectos en que la práctica escolar favorece o entorpece el aprendizaje de la expresión escrita, el maestro deberá describir los procedimientos con que se espera que el niño aprenda a escribir, e iniciar la reflexión a partir ahí.
3. La presentación del conocimiento. Aquí se hará inmediata la ausencia de contenidos curriculares formativos de la expresión escrita por un lado, y por el otro, la demanda de trabajos de redacción que presentan las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; los maestros deberán elegir y crear las mediaciones de tal exigencia no resuelta: la redacción infantil. Será necesaria una investigación sobre los niveles de desarrollo en la producción de diferentes formas o estructuras textuales, el reconocimiento de los tipos de errores o confusiones que con mayor frecuencia ocurren en los alumnos y, también, la destrucción del axioma curricular que hace de todo niño un sujeto naturalmente capaz de rendir informes académicos.
4. La estructura de la experiencia escolar. El preguntar sobre el tiempo, el espacio y el tipo de situación que diariamente se concede a la escritura en el quehacer escolar, llevará al maestro al conocimiento del modo en que tal proceso se convierte en una actividad formal, vacía de contenido y separada del resto de las acciones educativas. El objetivo en este cuestionamiento sería llegar a la necesidad de implementar técnicas didácticas donde la expresión como instrumento de aprendizaje, y la expresión escrita en particular, incidieran y activaran la adquisición de los diferentes contenidos de la enseñanza básica, transformando paulatinamente las formas de comunicación e interacción entre el maestro y los alumnos.
5. La transmisión de concepciones del mundo. Para cumplir su función como reproductora de ideología, la escuela no se propone la manera efectiva que el niño aprenda a expresarse, pero las reglas del juego exigen de manera implícita, que el maestro redacte diferentes tipos de escritos que aparecen como creaciones de los alumnos para satisfacer así los requerimientos de participación en ceremonias, periódicos murales,

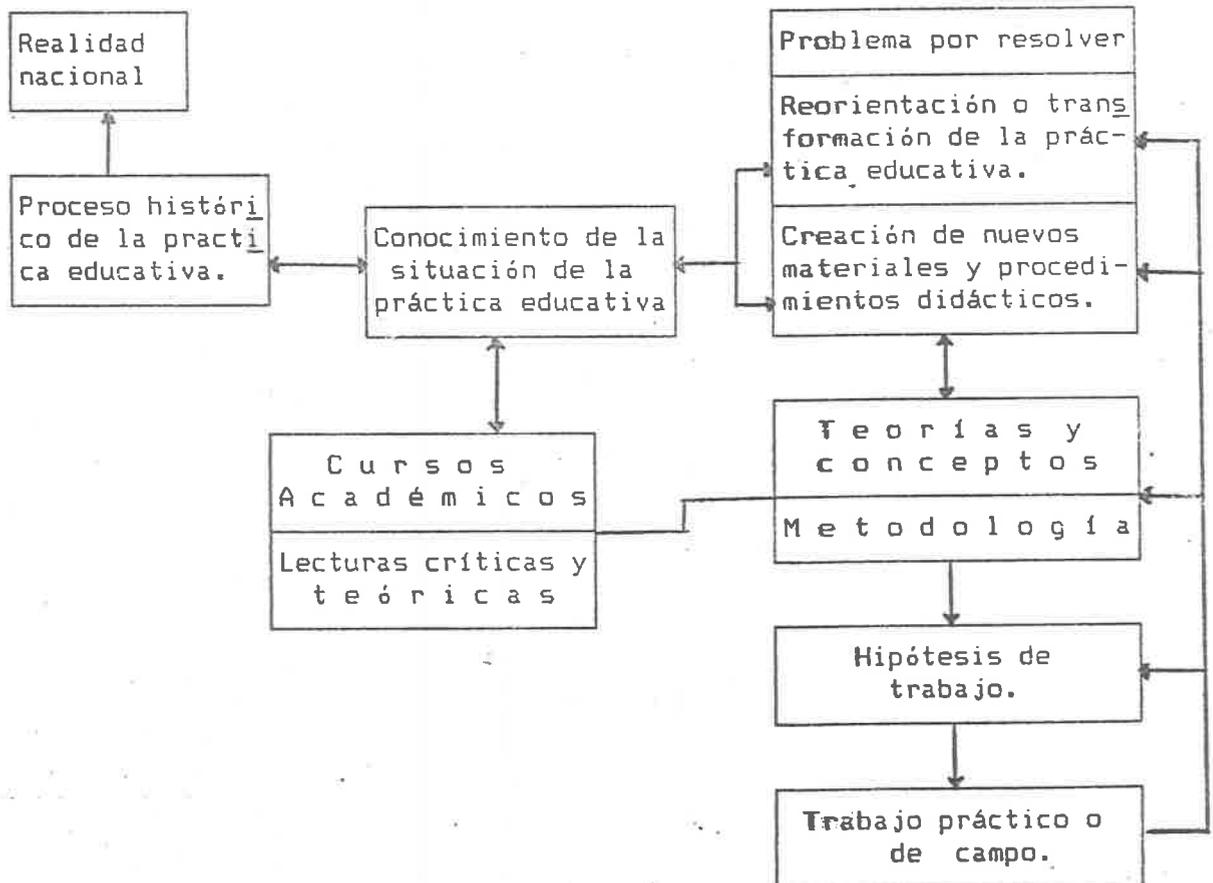
concursos y evaluaciones de la SEP. La pregunta es por la disposición de las fuerzas que conforman esta realidad y por el efecto que todo ello tiene sobre el posible aprendizaje de la necesidad y recurso de la expresión escrita en el alumno.

Este marco conceptual ofrece una amplitud mayor a la que aquí se indica y es necesario retomarlo, tanto para la consideración de otros problemas específicos del trabajo docente, como para la aplicación efectiva de una investigación sobre el aspecto de la expresión escrita; por otra parte, la acción participativa puede tomar un marco conceptual como punto de partida y sólo eso, porque la continua interacción con la realidad debe conducir a un enriquecimiento de los esquemas adoptados e incluso, a su transformación.

Finalmente, vale la pena integrar lo que se ha dicho sobre la investigación participativa y presentar de forma esquemática las instancias de este proceso y el modo como se interrelacionan:

CUADRO No. 47

LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN EL PROBLEMA DE LA PRACTICA EDUCATIVA Y LA CREACION DE NUEVOS MATERIALES DIDACTICOS.



Ahora bien, retomando los libros de texto, y de acuerdo con los resultados de su análisis, un 50% del total de las situaciones de escritura suponen acciones de identificación y la reproducción de algunas letras, sílabas y, en la mayoría de los casos, palabras. Esta escritura está muy lejos de responder a una intención de desarrollo de la expresión en el niño y su planteamiento va en función de un sentido -muy cuestionable- de afirmación lognocitiva dentro de los aspectos de lingüística y ortografía, en la mayoría de los casos; se trata de ejercicios con fundamentos conductuales que, aún cuando no constituyen el punto de discusión, es evidente que promueven un tipo de escritura, o mini-escritura, cuya característica consiste en estar estructurada y dirigida desde fuera del sujeto. Este hecho, realizado cotidianamente por alumnos en los que todavía no se despierta la intención ni la necesidad de un uso coherente y eficaz de las estructuras sintácticas, debe actuar, por simple sentido común, como un bloqueo en un momento crítico de desarrollo.

Por supuesto, cabe una reflexión sobre la conveniencia de gravitar en conocimientos de lingüística y ortografía en este nivel de escolaridad, puesto que ahí se atiende al desempeño de acciones analíticas y de cuidado por la forma, lo cual está muy lejos de ser propio para este nivel de desarrollo: ¿por qué no filtrar estos aspectos cognitivos en pequeñas y atractivas dosis cuyo ejercicio podrá obtenerse en secundaria y preparatoria?, ¿por qué no es factible abandonar la obsesión de que constituyen los pilares vitales de la lengua?.

Por otra parte, cerca de la mitad de las lecturas de estos libros no derivan en actividades creativas o de escritura; frecuentemente, la comprensión de lectura se limita a una elección de opciones mediante una señal gráfica, con lo cual, difícilmente se podrá afirmar que "la comprensión es absolutamente fundamental: es la piedra de todo nuestro edificio" (84) y, si los niños no aprenden a decodificar las estructuras textuales menos aún lograrán producirlas y su manejo de información sufrirá serias limitaciones. Si esto sucede en el Área de Español ¿qué se puede esperar de las lecturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuya densidad léxica es bastante fuerte debido a la especificidad de sus temas?

Es evidente que el desarrollo de la expresión, tanto oral como escrita, debe proponerse como una actividad integrada al cúmulo total y debidamente particularizado de las actividades escolares y aún de otras extra escolares. En este sentido será necesario reformar los libros de texto gratuitos; así, antes de

solicitar "a boca de jarro" la realización de una investigación con el debido informe o reporte, aprender a formular preguntas y descubrir que ellas pueden tener un orden y una secuencia; aprender que hay preguntas falsas como también, por medio de respuestas equivocadas puede llegarse al conocimiento de una realidad, esto, por sólo señalar uno de los primeros pasos en la investigación y la expresión, ya que a los maestros corresponderá el provocar y observar procesos de aprendizaje para estructurar nuevos procedimientos didácticos.

Finalmente, algunos absurdos como el hecho de que el alumno escriba menos conforme avanza su grado escolar, o que en todo el 6º año las actividades de escritura en el aspecto de expresión oral y escrita se reduzcan a nueve, no son más que el resultado natural de un diseño curricular que careció de su debida auto-evaluación antes de ser lanzado a la imprenta y a las aulas, cosa que en el futuro podrá evitarse con una planeación que cuente con los actuales recursos de informática, y así, los objetivos y metas del nuevo plan, tendrán un referente más manejable que la más buena y mejor intención.

B I B L I O G R A F I A

- Bettelheim, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer, Barcelona, Grijalbo, 1983.
- Bratosevich y Rodríguez. Expresión oral y escrita. Método para primaria y secundaria, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.
- Castañeda, Sandra. Comprensión de lectura y reorganización de la información, México, UNAM, 1978
- Castañeda, S. Efectos de la experiencia directa, sobre la comprensión de lo leído, en niñas de tercer año de escuela primaria, México, UNAM, 1982.
- C.N.T.E. "Los nuevos programas de educación primaria: objetivos generales e instructivos para el uso de cada una de las áreas de formación", Educación, Rev. del CNTE, México, Vol.I, No.4, 1973, pp.27-35.
- Coll, C. (comp.), Psicología genética y aprendizajes escolares, México, Siglo XXI, 1986.
- Davis, Alexander & Yelon. Diseño de sistemas de aprendizaje. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción. México, Trillas, 1983.
- Díaz Barriga, A. Didáctica y currículum, México, Nuevomar, 1985.
- Ferreiro, E. y A.Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, E. La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad. México, DIE, Cuadernos de Investigaciones Educativas No.4, 1981.
- Ferreiro, E. La práctica del dictado en el primer año escolar. México, DIE, Cuadernos de Investigaciones Educativas, No.14, 1984.
- Ferreiro, Gómez P. et al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, SEP-OEA, DGEE, 1979.
- Ferreiro, Gómez P. et al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-OEA, DGEE, 1982
- Ferreiro y Gómez P. (comp.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1984

- Gómez Palacio, M. Estrategias pedagógicas para superar dificultades en el dominio del sistema de escritura, México, SEP-OEA, DGEE, 1986.
- Gómez P. y Ana Ma. Kaufman. Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Experiencia piloto en grupos integrados. México, SEP-OEA, DGEE, 1988.
- González Pedrero, E. (coord). Los libros de texto gratuitos, México, SEP, CONALITEG, 1969.
- Guajardo, E. y cols. Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas, México, SEP, DGEE, 1984.
- Hopp, Heinrich. "La descripción como tarea en la clase de redacción", Educación, Rep.Fed. Alemana, Vol.7, 1973, pp.121-125.
- Hurtado, Alfredo. Teoría Lingüística y adquisición del lenguaje, México, SEP-OEA, DGEE, 1982.
- Hurtado y cols. Estructuras tardías en el lenguaje infantil, México, SEP-OEA, DGEE, 1984.
- Ihl, Margaret "Informe objetivo y composición en la escuela primaria", Educación, Rep.Fed. Alemana, Vol.8, 1973, pp.39-40.
- Kaufman, Ana Ma. "Proceso de adquisición de la lengua escrita"
- Lyons, John. Lenguaje, significado y contexto, Barcelona, Paidós, 1981.
- Martinet, Jeane (dir). De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, Madrid, Gredos, 1975.
- Not, Luis. Las pedagogías del conocimiento. México, FCE, 1983.
- Oléron, P. El niño y la adquisición del lenguaje, Madrid, Morata, 1981.
- Orozco, Elena. Gramática desencuadrada (o la enseñanza del español en México), México, El Caballito, 1985.
- Piaget, Jean. Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. México, FCE, 1983.
- Piaget, J. El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.

- Piaget, J. Desarrollo y aprendizaje, conferencia en Cornell, 1964.
- Piaget, J. Seis estudios de psicología. Barcelona, Seix Barral, 1973.
- Piaget et al. Introducción a la psicolinguística, Buenos Aires, Proteo, 1969.
- Poder Ejecutivo Federal. "Ley Federal de Educación", Educación, Rev. del CNTE, México, Vol.II, No.5, 1974, pp.5-19.
- Rockwell, E. y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE, Cinvestav/IPN, 1986.
- S.E.P., "Plan Nacional de Educación", Educación, Rev. del CNTE, México, Vol.V, No.23, 1977, pp.466-63.
- S.E.P., Español, 3er. grado, Ejercicios y lecturas, México, 1972.
- S.E.P., Español, 3er. grado, Ejercicios, México, 1983.
- S.E.P., Español, 4o. grado, Ejercicios y lecturas, México, 1972.
- S.E.P., Español, 5o. grado, Ejercicios, México, 1973.
- S.E.P., Español, 6o. grado, Ejercicios, México, 1976.
- S.E.P., Libro del Maestro para el 3er. grado, Español, México, 1980.
- S.E.P., Libro del Maestro para el 4o. grado, Español, México 1980
- S.E.P., Libro del Maestro para el 5o. grado, Español, México 1979
- S.E.P., Libro del Maestro para el 6o. grado, Español, México 1975
- S.E.P., Libro para el maestro, 3er. grado, México, 1983.
- S.E.P., Libro para el maestro, 4o. grado, México, 1983.
- S.E.P., Libro para el maestro, 5o. grado, México, 1983.
- S.E.P., Libro para el maestro, 6o. grado, México, 1983.
- Sinclair-de-Zwart, H. "Psicolinguística evolutiva" en Lecturas de psicología del niño, J. Del Val (comp.) Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- Smith, Frank, "La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado" en Foundations of language development. 1982.